

**КИШИНЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. ИОНА КРЯНГЭ  
ТИРАСПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**ЖЕЛЕСКУ П.С. ТОЛОЧЕНКО Д.П.**

**ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ  
УТВЕРЖДЕНИЯ И ОТРИЦАНИЯ  
У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

CHIȘINĂU, 2022

Discutată și aprobată la ședința Catedrei de Psihologie (*Proces-verbal nr.7 din 20.04.2022*) și a Senatului UPS „Ion Creangă” (*Proces-verbal nr.12 din 26.05.2022*).

**Рецензенты:**

- 1) **Низовских Нина Аркадьевна**, доктор психологических наук, доцент кафедры психологии Вятского Государственного Университета.
- 2) **Negură Ion**, доктор психологии, конференциар кафедры психологии КГПУ им. Иона Крянгэ, Chișinău.

**Авторы:**

Желеску П.С., доктор хабилитат психологии, профессор кафедры психологии КГПУ им. Иона Крянгэ, Chișinău.

Толоченко Д.П., доктор психологии, старший преподаватель Тираспольского Государственного Университета (Chișinău).

*Motto: Да - миру, Нет - войне*

**DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII**

**Желеску, П. С.**

Формирование и развитие утверждения и отрицания у детей раннего возраста : Экспериментально-теоретическое и прикладное исследование / Желеску П. С., Толоченко Д. П. ; Кишиневский государственный педагогический университет им. Иона Крянгэ, Тираспольский государственный университет. – Chișinău : CEP UPS, 2022. – 214 p. : fig., tab.

Cuprins, adnot. paral.: lb. rom., engl., rusă. – Bibliogr.: p. 186-201 (147 tit.). – 100 ex.

ISBN 978-9975-46-621-9.

37.0:159.922.7(075.8)

Ж 514

Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069

## Аннотация

Работа посвящена изучению актуальной, но малоизученной и противоречивой психологической проблеме. В ней проанализированы различные подходы к трактовке утверждения и отрицания и их развития (бихевиористский, психоаналитический, операциональный, социально-прагматический, системно-действенный), показаны основные результаты констатирующего эксперимента, условия и механизмы их формирования у детей раннего возраста. Разработанная и апробированная система занятий по формированию и развитию утверждения и отрицания в качестве интеллектуальных действий может быть применена для умственного развития малышей в указанном периоде. Монография носит теоретический, экспериментальный и прикладной характер.

Для студентов психологов и педагогов, работников ранних и детских дошкольных учреждений, родителей, медиков, философов, для всех тех, кто интересуется вопросами психического развития детей.

© Желеску П.С. Толоченко Д.П.

**КИШИНЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМ. ИОНА КРЯНГЭ  
ТИРАСПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ**

**ЖЕЛЕСКУ П.С. ТОЛОЧЕНКО Д.П.**

**ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ  
УТВЕРЖДЕНИЯ И ОТРИЦАНИЯ  
У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

*Экспериментально-теоретическое и прикладное  
исследование*

CHIȘINĂU, 2022

## Оглавление

<b>Введение</b> .....	13
<b>Теоретическая часть</b>	
<b>1. Традиционное изучение утверждения и отрицания у детей раннего возраста</b> .....	23
<b>1.1.</b> Общее понятие о развитии утверждения и отрицания в психологии.....	23
<b>1.1.1.</b> Бихевиористское понимание развития утверждения и отрицания.....	23
<b>1.1.2.</b> Психоаналитическое толкование развития утверждения и отрицания	25
<b>1.1.3.</b> Операциональная концепция развития утверждения и отрицания.....	32
<b>1.1.4.</b> Социально-прагматическая трактовка развития утверждения и отрицания .....	39
<b>1.1.5.</b> Системно-действенное осмысление генезиса утверждения и отрицания.....	41
<b>1.1.6.</b> Общее определение утверждения и отрицания в психологии.....	47
<b>1.2.</b> Особенности изучения утверждения и отрицания у детей раннего возраста.....	49
<b>1.3.</b> Психолого-педагогические и методологические основы формирования утверждения и отрицания у детей раннего возраста.....	59
<b>Выводы</b> .....	76
<b>Экспериментальная часть</b>	
<b>2. Утверждение и отрицание детьми раннего возраста истинности и/или ложности суждений взрослого</b> .....	78
<b>2.1.</b> Предмет, цель и задачи исследования уровня развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста.....	78
<b>2.2.</b> Методы и приемы исследования уровня развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста.....	79
<b>2.3.</b> Испытуемые и место проведения констатирующего эксперимента по изучению уровня развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста.....	82
<b>2.4.</b> Полученные результаты и их обсуждение.....	85
<b>3. Экспериментальное формирование у детей раннего возраста умения утверждать и отрицать истинность и/или ложность суждений взрослого</b> .....	106
<b>3.1.</b> Предмет, цель и задачи формирования умения утверждать и отрицать истинность и/или ложность суждений взрослого у детей раннего возраста.	106
<b>3.2.</b> Методы и приемы формирования умения утверждать и отрицать истинность и/или ложность суждений взрослого у детей раннего возраста.	107

3.3. Испытуемые и сроки формирования умения утверждать и отрицать истинность и/или ложность суждений взрослого у детей раннего возраста.	123
3.4. Полученные в ходе эксперимента данные о формировании умения утверждать и отрицать истинность и/или ложность суждений взрослого у детей раннего возраста.	124
<b>4. Контрольный эксперимент: эффективность формирования у детей раннего возраста умения утверждать и отрицать истинность и/или ложность суждений взрослого.</b>	<b>151</b>
4.1. Предмет, цель и задачи контрольного эксперимента.	151
4.2. Испытуемые, принявшие участие в контрольном эксперименте.	152
4.3. Методы и приемы, используемые в контрольном эксперименте.	152
4.4. Результаты контрольного эксперимента.	154
4.5. Интерпретация полученных данных.	179
<b>Заключение.</b>	<b>182</b>
<b>Библиография.</b>	<b>186</b>
<b>Приложения.</b>	<b>202</b>

## **Adnotare**

### **Formarea și dezvoltarea afirmării și negării la copiii de vîrstă timpurie**

Lucrarea este consacrată soluționării unei probleme actuale, dar puțin studiată și controversată. În ea sînt analizate abordările behavioristă, psihanalitică, operaționalistă, social-pragmatică și acțional-sistemică. În baza ultimei abordări științifice, este dată definiția afirmării și negării ca acțiuni intelectuale ce formează un sistem funcțional unitar, integru, multinivelar, ierarhizat și corelat cu scopul de bază al activității omului în situația dată concretă. Pentru prima dată este întreprinsă tentativa nu numai de a constata nivelul actual al dezvoltării afirmării și negării, dar și de formare a acestor acțiuni mintale, de depistare a nivelului proximal de dezvoltare a lor la copiii de vîrstă timpurie (1-3 ani). Urmare a acestui fapt, au fost constatate condițiile de bază ce asigură formarea lor, a fost elucidat unul din mecanismele psihologice de funcționare a lor. Rezultatele experimentale obținute sînt statistic semnificative, iar tehnicile aplicate sînt valide și fidele. Sistemul de exerciții (activități) elaborat poate fi aplicat în practica educației preșcolare pentru formarea și dezvoltarea afirmării și negării ca acțiuni intelectuale la copiii de vîrstă timpurie.

Lucrarea este destinată studenților psihologi și pedagogi, lucrătorilor în domeniul instituțiilor de vîrstă timpurie și preșcolare, părinților, bunelor, medicilor, filosofilor, tuturor celor interesați de problemele dezvoltării psihice a copiilor.

© Желеску П.С. Толоченко Д.П.

## Cuprins

<b>Introducere</b> .....	13
<b>Adnotare</b> .....	23
<i>Partea teoretică</i>	
<b>1. Studiul tradițional al afirmării și negării la copiii de vârstă timpurie</b> ....	23
1.1. Noțiuni generale despre dezvoltarea afirmării și negării în psihologie.....	23
1.1.1. Conceperea behavioristă a dezvoltării afirmării și negării.....	23
1.1.2. Tratarea psihanalitică a dezvoltării afirmării și negării.....	25
1.1.3. Concepția operațională a dezvoltării afirmării și negării.....	32
1.1.4. Interpretarea social-pragmatică a dezvoltării afirmării și negării.....	39
1.1.5. Abordarea acțional-sistemică a genezei afirmării și negării.....	41
1.1.6. Definierea generală a afirmării și negării în psihologie.....	47
1.2. Particularitățile studierii afirmării și negării la copiii de vârstă timpurie.....	49
1.3. Bazele psihopedagogice și metodologice ale formării și dezvoltării afirmării și negării la vârsta precoce.....	59
Concluzii.....	76
<i>Partea experimentală</i>	
<b>2. Afirmarea și negarea de către copiii de vârstă timpurie a veridicității și/sau falsității tezelor afirmative și negative ale adultului</b> .....	78
2.1. Obiectul, scopul și obiectivele cercetării nivelului de dezvoltare a afirmării și negării la copiii de vârstă timpurie.....	78
2.2. Metodele și tehnicile de studiere a nivelului dezvoltării afirmării și negării la copiii de vârstă timpurie.....	79
2.3. Subiecții experimentali și locul desfășurării experimentului de constatare în vederea studierii nivelului de dezvoltare a afirmării și negării la copiii de vârstă timpurie.....	82
2.4. Rezultatele obținute și discutarea.....	85
Concluzii.....	64



<b>3. Formarea la copiii de vârstă timpurie a abilității de a afirma și/sau nega veridicitatea și/sau falsitatea tezelor afirmative și negative ale adultului în condiții experimentale.....</b>	<b>106</b>
3.1. Obiectul, scopul și obiectivele formării abilității de afirmare și negare la copiii de vârstă timpurie.....	106
3.2. Metode și tehnici de formare a abilității de afirmare și negare la copiii de vârstă timpurie.....	107
3.3. Subiecții experimentali și termenii formării abilității de afirmare și negare la copiii de vârstă timpurie.....	123
3.4. Rezultatele obținute pe parcursul experimentului privind formarea a abilității de afirmare și negare la copiii de vârstă timpurie.....	124
<b>4. Experimentului de control: eficacitatea formării abilității de a afirma și/sau nega veridicitatea și/sau falsitatea tezelor afirmative și negative ale adultului la copiii de vârstă timpurie.....</b>	<b>151</b>
4.1. Obiectul, scopul și obiectivele experimentului de control.....	151
4.2. Subiecții experimentali din cadrul experimentului de control.....	152
4.3. Metodele și tehnicile aplicate în cadrul experimentului de control.....	152
4.4. Rezultatele obținute în cadrul experimentului de control.....	154
4.5. Interpretarea rezultatelor obținute în cadrul experimentului de control.....	179
<b>Concluzii generale.....</b>	<b>182</b>
<b>Bibliografie.....</b>	<b>186</b>
<b>Anexe.....</b>	<b>202</b>

***Motto: Yes to peace, No to war***

## **SUMMARY**

***The particularities of assertion and negation formation at children of infancy period***

***(1-3 years old)***

The present research is dedicated to the analysis of the very actual but still less searched problem of particularities of assertion and negation formation at children of infancy period (*1-3 years old*).

The author has analyzed different approaches, among which are the behaviorist, Freud, Piaget and Bruner's approaches as well as new systemic conception in interpretation of the issues of assertion and negation. The last provides physiological definition of assertion and negation as mental operations, which makes the unique, multilevel, hierarchic and multifunctional system, which corresponds to the basic goal of human being activities in concrete situations.

For the first time the author has made an attempt not only to verify the existing level of development in mentioned issues of assertion and negation, but also the formation of these mental operations at children of infant period (*1-3 years old*) by defining the zone of "nearest development", also were established the basic conditions of their development, the basic psychological mechanism of their functioning.

The value of research is considered first of all in the fact that in the frame of the present research were obtained experimental data of important statistical significance as well as was elaborated a valid and trustworthy methods which can be effectively used both in further theoretical activities and practice and secondly were developed the cycle of lessons, with the scope of formation and development of assertion and negation as mental activity of children of infant period. These lessons can be successfully used for mental development of children of that age.

The paper is intended for students of psychology and pedagogy, workers in the field of early and preschool institutions, parents, grandparents, doctors, philosophers, all those interested in the problems of mental development of children.

© Желеску П.С. Толоченко Д.П.

## Table of contents

<b>Introduction</b> .....	13
<b>Summary</b> .....	23

### *Theoretical part*

<b>1. Traditional study of affirmation and denial in young children</b> .....	23
1.1. The general concept of the development of affirmation and denial in psychology.....	23
1.1.1. Behavioral understanding of the development of affirmation and denial ...	23
1.1.2. Psychoanalytic interpretation of the development of affirmation and denial	25
1.1.3. Operational concept for the development of affirmation and denial.....	32
1.1.4. Socio-pragmatic interpretation of the development of affirmation and denial.....	39
1.1.5. Systemically effective comprehension of the genesis of affirmation and denial.....	41
1.1.6. General definition of affirmation and denial in psychology.....	47
1.2. Features of the study of affirmation and denial in young children .....	49
1.3. Psychological, pedagogical and methodological foundations of the formation of approval and denial in young children conclusions.....	59
Conclusions.....	76

### *Experimental part*

<b>2. Affirmation and denial by young children of the truth and/or falsity of an adult's judgments</b> .....	78
2.1. The subject, purpose and objectives of researching the level of development of approval and denial in young children.....	78
2.2. Methods and techniques for researching the level of development of affirmation and denial in young children.....	79
2.3. Subjects and the location of the ascertaining experiment to study the level development of the level of affirmation and denial in young children.....	82
2.4. Results obtained and their discussion.....	85
<b>3. Experimental formation in young children of the ability to affirm and deny the truth and/ or falsity of an adult's judgments</b> .....	106

3.1. The subject, purpose and tasks of the formation of the ability to assert and deny the truth and/ or falsity of the judgments of an adult in young children...	106
--	-----

3.2. Methods and techniques for the formation of the ability to assert and deny the truth and/or falsity of the judgments of an adult in young children .....	107
3.3. Subjects and the timing of the formation of the ability to assert and deny the truth and/or falsity of the judgments of an adult in young children .....	123
3.4. The data obtained in the course of the experiment on the formation of the ability to assert and deny the truth and / or falsity of an adult's judgments in young children .....	124
<b>4. The control experiment: the effectiveness of the formation in young children of the ability to affirm and deny the truth and/or falsity of an adult's judgments.....</b>	<b>151</b>
4.1. Subject, purpose and objectives of the control experiment .....	151
4.2. Subjects who took part in the control experiment .....	152
4.3. Methods and techniques used in the control experiment .....	152
4.4. The results of the control experiment .....	154
4.5. Interpretation of the received data .....	179
<b>Conclusion.....</b>	<b>182</b>
<b>Bibliography.....</b>	<b>186</b>
<b>Appendices .....</b>	<b>202</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Вот уже много десятилетий как проблема утверждения и отрицания не сходит со страниц психологических работ. Представители разных психологических течений понимали ее по-разному. Так, по мнению J.B. Watson (1913), основоположника бихевиоризма, утверждение и отрицание относятся к первичным реакциям человека. Современный французский психолингвист V.Boysson-Bardies (1976), фактически, в том же духе изучил время реагирования и количество правильных и неправильных ответов при предъявлении отдельных синтаксических и/или лексических утверждений и отрицаний. Однако, как J.B. Watson, так и V.Boysson-Bardies не удалось раскрыть механизмы утверждения и отрицания, их генезис, структуру и др.

S.Freud (1925) писал, что утверждение (как замена отрицания) принадлежит эросу, отрицание же (как следствие исключения) принадлежит деструктивному побуждению, вытесняя из сознания либидозные компоненты.

Основываясь на теоретические предпосылки, выдвинутые S. Freud, его последователь, R.Spitz (1957) также придерживался мнения, что утверждение – явление биологического характера, которое не играет никакой социальной роли и которое проявляется лишь в удовлетворении первичных потребностей, являющихся сигналом о биологической сатисфакции. Отрицание же, наоборот, возникает на определенном этапе онтогенетического развития, благодаря чему «человек очеловечивается». Автор, однако, не ставил перед собой цель специально изучить генезис именно утверждения и отрицания, а генезис, как он указывает в самом подзаголовке

к данной работе, «человеческого общения», которое уже на первоначальных этапах не может обходиться без утверждения и отрицания.

Выявляя психологические особенности классификации у детей, Ж.Пиаже и Б.Инельдер (1963) пришли к выводу, что необходимо изучить и развитие отрицания у них. Проводя серии опытов, авторы попытались изучить отрицание в развитии. Они определили направление действия отрицания, его объем, форму, количество, цель отрицания в том или ином возрасте. Авторы, однако, не показали механизмы действия отрицания. Серьезным недостатком данных методик является подсказка отрицания самой инструкцией по проведению опыта, когда, например, ребенку предлагается: «Дай то, что **не** является кругом» и т. д.

В другом исследовании, изучая противоречия и их источник в мышлении ребенка, Ж. Piaget и его сотрудники (1974, fasc.2) видит их в «неполной компенсации между утверждением и отрицанием», в центрировании на положительные ценности, оставляя без внимания отрицательные, в «неуравновешивании» между утверждением и отрицанием. Таким образом, акцент ставится не на самой психологической природе утверждения и отрицания, а на «неполной компенсации» между ними, на их «центрировании», на «неуравновешивании» и т.д.

R.Pea (1980), основываясь на теорию J.Bruner, утверждал, что мышление не было бы логичным, научным, правильным, если бы ребенок не пользовался отрицанием. Он понимал отрицание как речь, а его развитие, как развитие речевых значений в контексте повседневной жизни и деятельности.

В отличие от традиционных трактовок утверждения и отрицания, Р. Jelescu (работы 1974-2022)<sup>1</sup>, разрабатывая и осуществляя междисциплинарный (1982; 1985), а затем системно-действенный и результативный подходы (1999; 2000; 2018 - 2022), интерпретирует его генетически как интериоризованно-экстериоризированное био-психо-социокультурное и т. д. действие. Он установил экспериментально у детей в возрасте от рождения до восемнадцати месяцев множество закономерностей их возникновения и развития. В частности, автор выявил несколько структурированных, иерархизованных, динамических, гибких, скоординированных, взаимодействующих, сочетающихся в разные комбинации и в единое целое уровней утверждения и отрицания (аффективный, непосредственно моторный, жестикулярный, протовербальный и вербальный), некоторые последовательные этапы его становления (подготовительный, инициальный, протовербальный и довербальный). Он указал на множество функций отрицания (неудовольствия, несогласия, протеста, отсутствия, отказа, угрозы, запрещения и др.), на разные средства его выражения (эмоции, звуки, движения, слоги и др.). Однако, на данный этап автор не изучил психологическую природу *утверждения*, особенности *формирования* и развития утверждения и отрицания у детей и подростков и др.

В этом смысле исследование развития утверждения и отрицания в процессе их формирования у детей раннего возраста (1-3 лет) в качестве *мыслительных действий*, как мы их рассматриваем (см. М.С.Роговин, И.Н.Козлова,

---

<sup>1</sup> Желеско П.С., Желеску П.С., Желеску П.– фамилия, имя, отчество первого автора данной монографии по старому паспорту на кириллице. По новому паспорту на латинице: Petru Jelescu/P. Jelescu.

П.С.Желеско, 1974; П.С.Желеско, 1980, П.С Желеско, М.С. Роговин 1985; P.Jelescu, 1999, 2000; P.Jelescu, D. Tolocenco, 2002 и др.), имеет, по- нашему мнению, существенное значение для их умственного развития.

Это созвучно тому, что на современном этапе развития общества происходит постепенный переход от информационно-репродуктивного уровня обучения и воспитания, основанного на память, к формирующе-творческому, базирующегося на мышление (N. Bucun, V. Guțu, 1992; N. Bucun, S. Musteață, V. Guțu, G. Rudic, 1997).

Таким образом, предпринятое нами теоретическое и практическое научное исследование особенностей развития утверждения и отрицания путем их формирования у детей на самых ранних этапах онтогенеза, когда закладываются основы их умственного развития, на наш взгляд, является достаточно актуальным.

Проделанный нами, с теоретической точки зрения, научный анализ истории изучения данной проблемы показывает, что на данный момент в психологии можно обобщить и выделить следующие основные подходы к рассмотрению развития утверждения и отрицания: бихевиористский (J.B. Watson, 1913, B.Boysson-Bardies, 1976), психоаналитический (S.Freud, 1925; R.Spitz,1957), операциональный (J.Piaget, B.Inhelder, 1959), социально-прагматический (J.Bruner, R.Pea, 1980) и системно-действенный (P.Jelescu ,1999). Общим для них является то, что все они подчеркивают большую роль утверждения и отрицания в психическом развитии ребенка. В то же время, каждый из них имеет свои специфические особенности, преимущества и недостатки.



Указанные исследователи, в целом, изучили только спонтанные проявления в развитии утверждения и отрицания и только при помощи констатирующего эксперимента. До настоящего времени в психологии проблема формирования и развития утверждения и отрицания остается открытой. На этой основе мы предприняли попытку целенаправленного формирования этих важных умственных действий, пытаюсь, тем самым, раскрыть механизмы более эффективного целенаправленного интеллектуального развития детей раннего возраста (1-3 лет).

Противоречие между указанной выше исследователями той большой ролью, которую играют утверждение и отрицание в жизни и деятельности человека, с одной стороны, и их малой изученностью в психологии, их различным пониманием, подходом к их исследованию и т.д., с другой, и заключается проблема настоящей работы. Предметом данной работы был процесс целенаправленного формирования и развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста. Основная цель предпринятого исследования заключалась в определении особенностей формирования и развития утверждения и отрицания у детей 1-3 лет.

Для достижения поставленной цели, была выдвинута гипотеза, согласно которой нам удастся развить утверждение и отрицание в раннем возрасте, если:

1. будет применена система адекватных методик (упражнений), способствующая самостоятельной формулировке и выражению утверждения и отрицания детьми данного возраста под руководством экспериментатора;

2. будут учтены основные условия, а именно: если предметы будут знакомы малышам и доступны для действия с ними; если они усвоят их функции и предназначение; если они накопят, под руководством взрослого, знания о том, чем данный предмет является, «*есть*» (утверждение), чем он не является, «*не есть*» (отрицание) и как с ним нужно или нельзя действовать;
3. будем следовать соответствующему психологическому механизму их становления: сначала «поиграть в предметы», после чего выбрать знакомые ребенку предметы, потом соотнести их с социальными функциями и предназначением, затем выявить и усвоить наличие и отсутствие признаков, на основе которых ребенок должен утверждать и отрицать, наконец, выразить, при помощи тех или иных средств, утверждение и отрицание.

Таким образом, под *условиями* мы будем понимать те конкретные обстоятельства, от которых зависит возникновение и развитие утверждения и отрицания у детей раннего возраста в качестве мыслительных действий. Под *психологическими механизмами* (о которых речь пойдет более подробно в пункте 4.4) мы будем подразумевать «совокупность средств, обеспечивающих передачу упорядоченного движения и его трансформацию в другие, но также упорядоченные формы» (М.С.Роговин, 1981, с.3-16).

Концептуальной основой работы явилась культурно-историческая теория психического развития Л. С. Выготского, теория ведущей деятельности А.Н. Леонтьева, теория интериоризации Р. Janet, Ж. Piaget и П.Я. Гальперина, теория коммуникативной деятельности М.И. Лисиной,

системно-действенная концепция генезиса утверждения и отрицания Р. Jelescu.

В соответствии со сформулированной целью и гипотезой, мы поставили перед собой для решения следующие задачи:

1. Проанализировать и обобщить психологические знания об изучении утверждения и отрицания у детей раннего возраста;
2. Разработать систему адекватных занятий для развития утверждения и отрицания в качестве элементарных мыслительных действий у детей 1-3 лет на уровне наглядно-действенного, «ручного» мышления;
3. Определить основные условия формирования и развития утверждения и отрицания у детей соответствующего возраста;
4. Раскрыть основной психологический механизм становления утверждения и отрицания у детей раннего возраста.

Для решения поставленных задач, мы применили систему следующих методов и методик:

1. теоретические методы и приемы: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, индукция, дедукция;
2. практические методы и приемы: естественный психолого-педагогический эксперимент, наблюдение, собеседование, различные техники для констатации уровня развития утверждения и отрицания, а также для их формирования и развития;
3. статистико-математические методы (компьютерная обработка по программе SPSS): непараметрические

тесты W. Wilcoxon, U Mann-Whitney, определение средних величин, дисперсии, стандартного отклонения, коэффициента эксцесса, графическое представление данных.

В данном исследовании приняли участие 74 детей раннего возраста из детских садов №№ 129,105,47 сектора Рышкановка г. Кишинева, с каждым из которых был проведён констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты. Причем, в формирующем эксперименте, в котором приняли участие 34 ребенка с показателями развития утверждения и отрицания ниже среднего, с каждым ребенком были проведены минимум по три занятия, а с некоторыми до шести занятий. Таким образом, в общей сложности было проведено более 250 индивидуальных опытов, занятий.

Валидность и надежность полученных результатов обеспечены применяемыми методами и методиками, объективной регистрацией ответов и действий детей, непричастной математической обработкой данных, дублированием некоторых опытов с детьми соответствующего возраста.

Научная новизна работы заключается в том, что впервые при изучении утверждения и отрицания был применен формирующий эксперимент, в результате которого: разработана и удостоверена *система занятий* для развития утверждения и отрицания как мыслительных действий у детей раннего возраста; определены основные *условия* формирования и развития утверждения и отрицания у детей соответствующего возраста; раскрыт один из возможных *психологических механизмов* становления утверждения и

отрицания в качестве мыслительных действий у детей раннего возраста.

Теоретическое значение выполненного исследования состоит в обосновании предложенного нами *системно-действенного* научного подхода к изучению развития утверждения и отрицания в психологии, в отличие от традиционных бихевиористского, психоаналитического, операционального, социально-прагматического подходов; в уточнении определения понятий утверждения и отрицания в психологии как мыслительные *действия*, соотносящиеся с преследуемой *целью* выполняемой деятельности; в определении уровней развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста; в получении новых знаний о возрастных особенностях формирования и развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста, в частности, в получении сведений о том, что в раннем возрасте утверждение и отрицание как мыслительные действия не усваиваются ребенком раз и навсегда, а формируются и развиваются постепенно, возникая сначала на жестовом уровне, достигая затем новые, более высокие уровни – вербальные, комбинированные – и что для этого необходимо применить определенную систему разработанных занятий.

Практическая ценность работы определяется: возможностью применить используемые в констатирующем и контрольном экспериментах методики для диагностики уровня развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста; возможностью внедрения разработанной системы занятий по формированию и развитию данных мыслительных действий для умственного развития детей раннего возраста; возможностью использования полученных данных о

формировании и развитии утверждения и отрицания при подготовке будущих специалистов в области психологии, дошкольного воспитания, методики развития речи.

Настоящая работа была выполнена на протяжении нескольких лет. Полученные научные данные были обсуждены и апробированы на заседаниях кафедры и психологической лаборатории КГПУ им. И. Крянгэ (2002-2007); на заседаниях кафедры Педагогике Начального Образования того же университета; на ежегодных научных конференциях КГПУ им. И. Крянгэ; на международной научной конференции, организованной НИИ Педагогике Республики Молдова (Chişinău, 2006); в редколлегиях научных журналов „Revista de psihologie, psihopedagogie specială și asistență socială”, изданного в КГПУ им. И. Крянгэ и «Psihologie», изданного ГУНО мун. Chişinău, в которых были опубликованы основные научные результаты; на заседании профильного научного семинара по психологии и также на заседании Специализированного Ученого Совета КГПУ им. И. Крянгэ, в котором Д. Толоченко защитила диссертацию на соискание ученой степени доктора психологии.

Мы приносим свою благодарность всем коллегам и рецензентам, принявшим участие в обсуждении данной работы, в улучшении качества её содержания и структуры, Факультету Психологии и Специальной Психопедагогике, Сенату и Издательству КГПУ им. Иона Крянгэ.

# **1. ТРАДИЦИОННОЕ ИЗУЧЕНИЕ УТВЕРЖДЕНИЯ И ОТРИЦАНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

## **1.1. Общее понятие о развитии утверждения и отрицания в психологии**

Утверждение и отрицание – предмет исследования многих наук: философии, логики, психологии, лингвистики и др. Свой вклад в психологическом изучении этих явлений внесли, в соответствующие исторические периоды, такие исследователи, как J.B. Watson (1913), S.Freud (1925), R.Spitz (1957), J.Piaget и B.Inhelder (1959), М.С.Поговин и др. (1974, 1985), P.Jelescu (с 1974 по 2011), R.Pea и J.Bruner (1980, 1982), D. Tolocenco (2002 - 2010), P. Jelescu, Д. Толоченко (2018, nr.2.).

Таким образом, если обобщить полученные до сих пор знания, то на сегодняшний день в изучении утверждения и отрицания в психологии можно выделить пять основных подходов: бихевиористский, психоаналитический, операциональный, социально-прагматический и системно-действенный. Представители данных подходов по-разному понимают утверждение и отрицание, а также их развитие.

### **1.1.1. Бихевиористское понимание развития утверждения и отрицания**

Утверждение и отрицание рассматривались бихевиористами как определенные реакции. В своей знаменитой работе *«Психология как наука о поведении»* (1913) под утверждением J.B. Watson понимал реакции приближения, притягивания, согласия, любви и т.п., а под отрицанием, наоборот, реакции агрессии, несогласия, отталкивания, удаления, бегства и т.п. По мнению родоначальника бихевиоризма, эти реакции являются

основополагающими и первоначальными в поведении человека, которыми ребенок располагает уже в 5-6-месячном возрасте.

Французский психолингвист В. Boysson-Bardies изложил свои результаты изучения в книге «*Négation et performance linguistique*» (1976). Автор изучил время реагирования и количество правильных и неправильных ответов при предъявлении отдельных синтаксических и/или лексических отрицаний. Для «калькуляции» субъектам предлагались предложения типа: Я спросил, надел ли Пьер свою шляпу; Я спросил, не надел ли Пьер свою шляпу; Я запретил Пьеру надевать свое пальто; Я запретил Пьеру не надевать свое пальто.

Исследование проводилось с детьми 6-7-летнего возраста. Субъектам предлагались рисунки, где на одних карточках были нарисованы перечисленные предметы, а на других они отсутствовали. Экспериментатор четко проговаривал предложение, где говорилось, как должен быть одет Пьер. Испытуемый, тем временем, должен был как можно быстрее показать рисунок, на котором Пьер выглядит так, как было сказано в сформулированном предложении.

В результате проведенных опытов, В. Boysson-Bardies установил, что необходимое время реакции испытуемых при осмыслении предложений, зависит, как от типа отрицаний (синтаксических или лексических), так и от их числа в данном предложении. В этом, в сущности, и состоит заслуга исследований ученого.

Однако, действуя, по сути, в рамках бихевиористского подхода, автор не раскрыл механизмы отрицания, его структуру, а также возрастные особенности



его развития. Это объясняется, по-видимому, тем, что данное исследование было осуществлено как психолингвистическое.

### **1.1.2. Психоаналитическое толкование развития утверждения и отрицания**

Одна из новых попыток в изучении развития утверждения и отрицания принадлежит R. Spitz, которая была изложена в работе «*No and Yes. On the Genesis of Human Communication*» (1957). Автор, однако, не ставил перед собой цель специально изучить генезис отрицания и утверждения. Он изучил начальный этап возникновения *общения* у человека, на что он указывал в самом подзаголовке к своей работе. Заняв фрейдистскую позицию, R. Spitz обосновывает свой выбор предмета исследования тем, что психоанализ, хотя и использует довольно часто общение в качестве метода исследования, тем не менее, очень редко изучает само общение, в частности невербальное, которое, как утверждает автор, относится к бессознательной сфере человека. Вот почему, заключает он, если психоаналитики желают вникнуть в суть общения взрослых, они должны заняться более глубоким систематическим исследованием самых архаичных его форм в период раннего детства.

В своем подходе к изучению доречевого общения R. Spitz опирался на утверждения S. Freud, который говорил, что «путь к разрядке (внутреннего напряжения - н.п.) заключается во взаимопонимании и что начальная слабость человеческой жизни становится источником всех моральных мотивов» (S. Freud, 1895). По мнению S. Freud, «нет более сильного доказательства для успешного раскрытия

бессознательного, чем отрицание, когда анализируемый реагирует словами: **этого я никогда не думал**, или: **об этом я (никогда) не думал**» (S. Freud, 1925).

В современной психоаналитической теории предполагается, что некоторые защитные процессы имеют как примитивную форму (изоляция, отрицание, всемогущественный контроль, примитивную идеализацию и обесценивание, примитивные формы проекции и интроекции, расщепление), так и более зрелую форму (репрессия, регрессия, изоляция, интеллектуализация, рационализация, морализация, компартиментализация, аннулирование, поворот против себя, смещение, реактивное формирование, реверсия, идентификация, отреагирование, сексуализация и сублимация), что «эти способы обретения опыта присутствуют в каждом из нас, независимо от того, имеем мы или нет сколько-нибудь заметную патологию» (Нэнси Мак-Вильямс, 2001).

R. Spitz считает, что вывод S. Freud содержит все элементы, необходимые для понимания начала развития человеческого общения. Под общением же R. Spitz понимает «любое заметное изменение в поведении, умышленное оно или нет, управляемое или нет, с помощью которого одно или более лиц могут влиять на осознание, чувства, эмоции, мысли и действия другого или других лиц, при этом данное влияние может быть произвольным или непроизвольным» (R. Spitz, 1957).

По мнению S. Freud, утверждение есть замена отрицания. Оно принадлежит эросу, отрицание же, как следствие исключения, принадлежит деструктивному побуждению и является некоторым защитным механизмом

против социальных контактов (S. Freud, 1925). Таким образом, S. Freud сводит роль отрицания к сознательному активному преграждению проявления половой энергии - либидо.

В отличие от отрицания, по S. Freud, утверждение, не играет никакой социальной роли, так как оно – явление биологического характера, проявляющееся лишь в удовлетворении первичных потребностей человека и являющееся сигналом о биологической сатисфакции (там же).

R. Spitz разграничивает две функции общения: с субъективной точки новорожденного, «общение является только процессом разрядки; одновременно, этот процесс, являющийся, с точки зрения ребенка, изъяснением своего внутреннего состояния, понимается матерью как призыв обезопасить его» (R. Spitz, 1957). Мать, реагируя на это, ослабляет напряжение ребенка (например, накормит его, если он проголодался). Таким образом, простой процесс снятия напряжения (неуправляемого) у грудного ребенка приводит к определенному результату благодаря внешнему воздействию. Это есть цикл, который повторяется и который является началом общения и отношений субъекта с объектом (там же).

Для исследования генезиса общения R. Spitz использовал метод наблюдения и теоретического анализа данных. В качестве субъектов были воспитанники детского дома в возрасте 9-18 месяцев, которые страдали госпитализмом. В результате проведенных исследований R. Spitz пришел к выводу, что в процессе своего развития общение (т.е. утверждение и отрицание) проходит несколько этапов. Первый из них, названный «роющим», длится от

рождения ребенка до трех месяцев. На этом этапе у малыша возникает желание прихватить сосок груди, приблизить его и, таким образом, разрядить внутреннее напряжение. Такое поведение ребенка является врожденным и то, что снижает напряжение «впитывается» (=«утверждению»), а то, что создает его «выплескивается» (=«отрицанию»). «Впитывание» и «выплескивание», как пишет R. Spitz, являются потребительскими движениями и их невозможно ввести в обиход сразу же после возникновения напряжения, например, по причине голода. Значит, необходимы и другие типы «роющего» поведения, которые предшествовали бы им. Поэтому R. Spitz указывает на третий способ поведения, не вписывающийся ни во «всасывание», ни в «выплескивание», а в разведывание и исследование. Последнее, как утверждает автор, характеризуется стремлением к тому, что делает возможным «впитывание - всасывание», а также их усвоение (утверждение). Разведывание порождено состоянием напряжения, инстинктивными пульсациями, ищущими и нуждающимися в удовлетворении. Оно проходит путем «проб и ошибок», который присущ всем животным. У новорожденного это происходит в форме проб внешней среды путем соприкосновения, прощупывания, при повторе действий в других направлениях, пока он не достигнет удовлетворения своих потребностей.

Второй этап развития доречевого общения (утверждения и отрицания), по R. Spitz, длится от трех до пятнадцати месяцев. Автор называл его этапом «избежания». Он утверждает, что после трех месяцев ребенок берет сосок намного легче и увереннее. А когда наедается молоком, он

поворачивает энергично голову в одну или другую стороны, отведя ее от груди и засыпая возле нее. После прохождения нескольких месяцев, это же движение будет означать, что ребенок отказывается от еды, избегая сосок материнской груди.

Что касается двигательных актов, уточняет R. Spitz, поведение отказа схоже во всем с «роющим» движением. И хотя схема движения не изменилась, цель его противоположна. Роющее поведение ребенка направлено на то, чтобы найти сосок, в то время как избегание – это отказ от него. Это уже, как уточняет R. Spitz, сознательная поведенческая форма.

По R. Spitz, на первом этапе при поиске и на втором при отказе, поведение ребенка имеет эгоцентрический характер, так как представляет собой явления неуправляемой и непреднамеренной разрядки, отвечающие на некоторые внутренние процессы.

Третий этап в развитии невербального общения (утверждения и отрицания), по R. Spitz, начинается в возрасте 15-18 месяцев. В это время двигательная схема «роющего» поведения снова оживляется и у ребенка появляется семантический (смысловой) жест качания головой слева направо, означающий «нет» и выражающий отказ или денегацию. Это, по мнению автора, и есть первая абстракция и первое рассуждение у человека, которое выражает следующую его позицию (отношение): «Я не желаю этого». В дальнейшем, интеллектуальная операция «нет», исполненная качанием головы слева направо, проявится на протяжении всего того периода развития

ребенка, о котором психоаналитики высказываются по-разному как о негативистском периоде в поведении ребенка.

R. Spitz утверждает, что S. Freud и Анна Freud называли этот промежуток времени периодом «анального упрямства». Такое «нет», указывает R. Spitz, уже не существует в бессознательном, а осознаётся ребёнком и является творением своего Я, выполняя рассуждающую функцию. Жест «нет» в виде качания головой слева направо, считает Spitz, является результатом фрустрации Я ребёнка и ведёт к неприятности и агрессивности при действии защитного механизма от идентификации с агрессором – с либидинальным объектом. Через «нет» ребенок выражает свою волю и независимость. По мнению R. Spitz, значение «нет» в качестве средства общения так велико, что оно, общение, с началом его использования становится одним из самых значимых организаторов человеческой психики. Таким образом, путь развития общения у ребенка идет от неосознанного «роющего» поведения к активному отказу и далее к сознательному отрицанию в виде качания головой слева направо. Этот путь автор назвал «путем очеловечивания человека». Он отмечает, что с появлением «нет» наступает «взрыв алоцентрической эры общения», которое схоже с разговором по телефону одного человека с другим.

Таким образом, по R. Spitz, ребенок проходит путь от эгоцентричного общения, присущего первым двум этапам (поиск и избегание), к алоцентричному общению, присущему третьему этапу (появление и функционирование «нет» жестом головы или словом). Становится очевидным, что R. Spitz отводит большую роль отрицанию и утверждению в

общении человека. Важным является то, что автор проводит исследования на начальных этапах человеческой жизни, до появления речевого общения, когда такие исследования весьма затруднительны. Немаловажным являлось и то, что при изучении появления и развития доречевого общения R. Spitz прибегнул к изучению детей, страдающих госпитализмом. В то же время, объяснение основных мотивов развития довербального общения не доказана R. Spitz, т.к. автор основывается только на наблюдениях, которые, как известно, не дают возможность проникнуть в суть явления. Этот метод позволяет регистрировать определенные факты, но не дает возможность установить причины их возникновения. Считаем, также, что соответствующие наблюдения нужно начинать с рождения ребенка или с первого месяца жизни. R. Spitz же начал свои наблюдения только с девятого месяца жизни детей. Период наблюдения, запланированный им, был незначительным и проходил в течение девяти месяцев. Возникает, однако, вопрос: что же происходит до 9-ти и после 18-ти месяцев?

Нам кажется неправильным и то, что R. Spitz, наблюдая за детьми, больными госпитализмом, экстраполировал полученные результаты и выводы на здоровых детей, приписывая им все три этапа развития доречевого общения.

R. Spitz также считает, что движущей силой развития утверждения и отрицания (общения) является биологический фактор и, тем самым, сводит общественно-культурную сущность человека к инстинктивно-биологической, интерпретируя ее односторонне.

Таким образом, психоаналитическая концепция развития утверждения и отрицания (=общения) имеет как свои преимущества, так и недостатки.

Все же, теория Р. Spitz послужила определенной поддержкой для дальнейшего изучения утверждения и отрицания в психологии.

### **1.1.3. Операциональная концепция развития утверждения и отрицания**

Среди наиболее интересных подходов в изучении вопроса о развитии утверждения и отрицания следует выделить весьма серьезные, на наш взгляд, работы Ж.Пиаже и его сотрудников, прежде всего Б.Инельдер. Впервые проблема отрицания была поставлена Ж. Пиаже в 1946 году в работе *«Психология интеллекта»* в связи с разработкой операциональной концепции интеллекта. В 1953 году в трактате *«Логика и психология»* Пиаже писал об отрицании как об одной из существенных интеллектуальных операций четырёх главных умственных преобразований INRC:  $CR=N$ ;  $RN=C$ ;  $NC=R$ ;  $NRC=I$ , где I – идентичность, N - отрицание, R - реципрокность; C - коррелятивность. В работе *«Генезис элементарных логических структур. Классификации и сериации»* (1959) Ж.Пиаже и Б.Инельдер толковали отрицание как интеллектуальную операцию, а ее развитие – как эволюционную смену стадий, на которых она проявляется. Они считали, что, изучая особенности развития у ребенка операции классификации, необходимо приступить к изучению центральных проблем дополнений вообще и отрицания. Авторы ставили вопрос следующим образом: каково значение отрицания у ребенка: если дан какой-нибудь



класс или совокупность  $A$ , то соответствует ли выражение не- $A$  дополнению по отношению ко «все́му» (следовательно, к самому общему классу  $Z$  системы) или только по отношению к наиболее близкому, включающему классу  $B$ , или относится еще к любому классу ряда  $C$ ,  $D$  и т. д.?

В качестве материала для исследований были использованы 18 геометрических фигур: 3 больших и 3 маленьких квадрата, 3 больших и 3 маленьких круга, 3 больших и 3 маленьких треугольника. Каждая триада состояла из одного синего элемента, одного белого и одного красного. Задания давались следующим образом.

Нисходящий порядок:

- 1) Дай мне то, что не является кругами;
- 2) Дай то, что не является синими кругами;
- 3) Дай мне то, что не является маленькими синими кругами и т. д.

Восходящий порядок:

- 1) Дай мне то, что не является маленькими белыми треугольниками;
- 2) Дай мне то, что не является маленькими треугольниками;
- 3) Дай мне, что не является треугольниками.

В другой экспериментальной серии в качестве материала были использованы карточки с изображением людей, животных, растений и неодушевленных предметов. Испытуемыми были дети в возрасте от 4-х до 13-ти лет.

В результате проведенных экспериментов Пиаже и Инельдер заключили, что первые проявления отрицания у ребенка возникают спонтанно, одновременно с появлением у ребенка дихотомической классификации. Вначале

проявляется тенденция довольствоваться простыми отрицаниями, затем это отрицание комбинируется с поисками позитивного свойства. Авторы установили, что число отрицаний по отношению к отдельным классам с возрастом постоянно сокращается, а число отрицаний по отношению к самым близким классам с возрастом увеличивается. Отрицание, относящееся ко всему (все кроме неотрицательного класса), вызывает два вида реакций различного характера: с одной стороны, наблюдается увеличение числа отрицаний в возрасте от 4 до 6 лет, а с другой стороны число отрицаний этого рода сокращается в возрасте 7 лет. Авторы считают, что отрицание развивается в зависимости от развития операции включения. Формами отрицания являются отрицание по отношению ко всему (не-А в абсолютном смысле) или отрицание по отношению к близкому классу (В не-А, следовательно вторичный класс А'). В конце этой эволюции тесная связь между отрицанием и включениями приводит к открытию, завершающему систему дополнений: если А меньше В, то не-А больше не-В. Это происходит на уровне формальных операций (четвертая стадия развития интеллекта по Пиаже).

При выполнении ими заданий на классификацию, авторов интересовала реакция детей на отсутствие рисунков на некоторых карточках, а также вопрос о том, будут ли испытуемые стремиться придать всем карточкам позитивные признаки, например, признак формы.

На основе полученных данных было установлено, что до 10 лет у детей наблюдается тенденция либо игнорировать негативные признаки, либо присваивать белым карточкам позитивные признаки. Только к 10-11 годам, как определили

авторы, испытуемые принимают соответствующую классификацию. Пиаже и Инельдер объясняют это различием между поведением, характеризующим формальное мышление или его подготовительную фазу, когда возможно оперирование структурами, независимо от их содержания (4 стадия).

Таким образом, особенность анализа Ж. Пиаже и Б. Инельдер отрицания и пустого (нулевого) класса состоит в том, что авторы попытались исследовать указанные явления в развитии, генетически. Они показали направление действия отрицания и утверждения, объем содержания, их формы, цели, количества на различных возрастных этапах и т. д. Однако, они не показали главного – механизма этих операций, утверждая, что, ребенок, взаимодействуя «один на один» с объектами, однажды начинает отрицать. Данное объяснение вызывает серьезные возражения. Как это не раз доказывали А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин, Л.Ф. Обухова и другие, в основе развития психики человека лежит не столько непосредственное взаимодействие «ребенок – объект», сколько опосредованная связь ребенка с объектом через позиции других лиц и их отношение к объектам и, что, таким образом, отрицание может проявляться гораздо раньше, чем показали Пиаже и Инельдер.

Следует отметить также, что Ж. Пиаже и Б. Инельдер исследовали отрицание на двух различных основах: на основе понятия «наличие» (когда А и не А представлены на карточках в виде изображений конкретных объектов) и на основе понятия «отсутствие» (когда А представлен таким же образом, как в предыдущем случае, а не А выражен

отсутствием какого-либо изображения). Однако, по Пиаже и Инельдер, данный не- А является не отрицанием, а пустым, или нулевым классом и рассматривается ими отдельно от понятия отрицания.

В работе *«Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности»* мы, однако, указали, что «отрицание необходимо исследовать, прежде всего, на основе отсутствия, которое феноменологически предшествует собственно отрицанию» (П.С. Желеско, М.С. Роговин, 1985, с.75). Мы считаем существенным недостатком методики Пиаже и Инельдер также и то, что, изучая отрицание, они использовали инструкцию, в которой содержалось отрицание: «Дай мне то, что *не* является кругами» и т. д. (там же). В исследовании Пиаже и Инельдер не всегда четко обозначены такие понятия, как, например, «промежуточное отрицание», «степень отрицания» и др. Цели отрицания и его формы фактически отождествляются: в обоих случаях здесь имеются в виду одно и то же – целый или близкий класс (там же, с.75-76).

В других исследованиях Ж. Piaget и его сотрудники рассматривали утверждение и отрицание при изучении *противоречия*, пытались определить их операторный статус в естественном мышлении человека (Recherches, 1974, vol. XXXI, XXXII). Согласно Piaget, источник противоречия состоит в неполной компенсации «между отрицанием и утверждением», в «центрировании на положительные ценности, оставляя без внимания отрицательные», в «неуравновешивании» между утверждением и отрицанием. Таким образом, хотя здесь отрицание и утверждение фигурируют, акцент ставится не на самой их природе, не на

раскрытии их психологической сущности (развитие, механизмы и т.д.), а на «неполной компенсации», на «центрировании», на «неуравновешивании» между ними.

Согласно Piaget, источник противоречия - в неполной компенсации между утверждением и отрицанием, то есть *внутри* психической сферы субъекта, а не в процессе его взаимодействия с миром вещей и с другими людьми. Получается, что не реальное, объективное взаимодействие с окружающим миром приводит к развитию отрицания и утверждения, а, наоборот, спонтанное развитие последних, т.е. утверждения и отрицания, ведет к обратимости, уравновешиванию и к разрешению противоречий.

П.Я.Гальперин и Д.Б.Эльконин (1967) утверждали, что «характерная позиция Пиаже состоит в том, что развитие мышления есть развитие операторных структур, что не познание вещей ведет к развитию логики, а наоборот, развитие логики ведет к развитию познания вещей...». К тому же, Пиаже и его сотрудники рассматривали отрицание как нечто вторичное по отношению к утверждению, которое, по его мнению, первично, причем примат утверждения принимается вне иерархических уровней поведения человека. (Recherches 1974, vol. XXXI, XXXII). В онтогенезе, считают они, утверждение возникает раньше отрицания и только с началом концептуализации, т.е. очень поздно, можно заметить формирование элементов отрицательных суждений.

В результате полученных данных, Piaget и его сотрудники приходят к заключению, что существуют различные виды, формы, этапы, типы, уровни утверждения и отрицания, которые должны соответствовать различным видам противоречий. Однако, не доказав их

экспериментально, они столкнулись с большими трудностями в их изучении. Например, они пишут, что «на сенсомоторном уровне можно заметить только позитивные признаки» и что только «с началом концептуализации можно заметить формирование негативных элементарных суждений» (там же). Они также предполагали существование некоторого моторного, или практического отрицания - первичной формы отрицания. Тем самым, на основе этих данных получается, что, с одной стороны, на сенсомоторном уровне отрицания якобы не существует (делаются попытки доказать, что при восприятии, например, отсутствие предмета в данном месте – это только противоречие, отвечающее некоторому ожиданию субъекта, и что «фон» по отношению к «фигуре» – тоже не отрицание), а с другой стороны, оно существует в виде некоторого моторного, или практического отрицания. Таким образом, Piaget и Inhelder противоречат сами себе. Они подходят к отрицанию как к двухсистемному явлению: любое действие, по их мнению, солидаризируется с двумя системами отрицания – с одной внешней (экзогенной и с другой внутренней (эндогенной). Но они ничего не говорят о том, какое именно действие имеется при этом в виду: внутреннее, психическое или же внешнее, физическое. Также не раскрывается природа этих «систем», их взаимосвязь и взаимообусловленность.

#### 1.1.4. Социально - прагматическая трактовка развития утверждения и отрицания

На огромную роль утверждения и отрицания в развитии речи и мышления ребенка указывает Roy Pea, наш современник из Оксфордского университета, основываясь на социально-прагматической теории его учителя J. Bruner. В работе «*The development of negation in early child language*» (1980) он описал различные, уже существующие и известные в обществе лингвистические формы отрицания, используемые детьми в их выражениях в разных жизненных ситуациях и на разных возрастных этапах.

R. Pea пишет, что в науке, однако, пока не существуют лингвистические стандарты, которые устанавливают полностью смысл человеческого отрицания и утверждения и с которыми можно было бы идентифицировать их развитие у ребенка. Это для автора очень важно, поскольку в его учении он основывается на использовании уже известной в обществе семантике отрицания и утверждения. Автор поставил перед собой цель, изучить общие свойства развития различных значений отрицания у детей от 8-ми до 24-х месяцев. Его испытуемыми были шестеро детей, которые воспитывались в семье. Видеосъемки проводились раз в месяц по месту жительства в течение 30 минут в различных ситуациях: во время купания, игр, кормления и др. При этом, матерям не сообщались задачи исследования.

Так же как и J. Bruner, который основывался на концепцию Л.С.Выготского, согласно которой ребенок «не усваивает раз и навсегда готовое значение одного или другого слова, а что оно, т. е. значение слова, возникает, развивается,

уточняется, дополняется и т. д.» ( Л.С. Выготский. *Мышление и речь*), R. Pea рассматривал отрицание и утверждение в развитии. Он отводил большую роль в их развитии социально-прагматическому фактору, а именно воспитанию, обучению, культуре, семейным обстоятельствам, общению и др. Автор сформулировал для решения задачу подробного описания контекстов, в которых дети того или иного возраста используют различные формы отрицания, а также установление особенностей значения отрицания в детских выражениях.

В результате проведенных экспериментов, автор установил, что отрицание начинает проявляться в 10-ти месячном возрасте путем жеста головы, означающим несогласие. В 13-ти месячном возрасте возникает первое речевое выражение отрицания (например, при отказе от еды, переодевании и др.).

Изучая различную семантику отрицания и утверждения в контексте развития речи у ребенка, R. Pea, исследовал не столько природу отрицания и утверждения, их механизмы, структуру и т.д., сколько последовательность их значений и социально - прагматические контексты, в которых они проявляются. Заведомо зная эти значения, а также формы их выражения в лингвистике, он сделал, не что иное, как зафиксировал в таблице хронологию их проявления у детей исследуемого возраста. Не исключено, однако, что в онтогенетическом развитии ребенка могут проявиться и другие, не зафиксированные еще в лингвистике виды, формы, уровни, значения отрицания и утверждения. Причем, они могут проявиться гораздо раньше, чем зафиксировал в таблице R. Pea.



Не самой удачной является и попытка автора исследовать развитие значений утверждения и отрицания исключительно в контексте развития речи ребенка. Этот факт, по-видимому, определил и возраст, с которого R. Реа начал изучение развития этих значений у детей, а также полученные им данные.

### **1.1.5. Системно-действенное осмысление генезиса утверждения и отрицания**

В своих первоначальных исследованиях, следуя разработанным М.С.Роговиным междисциплинарному и структурно-уровневому подходам (1974, 1977, 1979 и др.), П.С. Желеску (1974, 1981) показал, что в психологии можно наметить два основных направления изучения утверждения и отрицания: установление психологических механизмов и генетическое. В частности, автор доказал экспериментально, что отрицание – это операция мышления, осуществляемая с помощью средств языка (с возможным развитием на этой основе знакового выражения) и направленная на обозначение неопределенности объекта в рамках данной познавательной задачи и в то же время служащая уменьшению этой неопределенности путем ограничения объекта. Благодаря отрицанию, мышление приобретает диалектический характер, то есть возникает возможность (даже не обязательно осознаваемая самим субъектом) мыслить объект, как писал в свое время еще Аристотель (1978), одновременно как то, что он «есть» и как то, что он «не есть». Решение сложных познавательных задач идет, двояким путем: расширением числа положительных характеристик объекта и сужением области отрицания. P.Jelescu были получены также данные о генезисе отрицания у детей и подростков. Они способствуют

дальнейшему совершенствованию традиционной методики развития речи и мышления у них.

Во втором диссертационном исследовании (P. Jelescu, 2000), автор развил данную теорию, разрабатывая и обосновывая новую концепцию генезиса отрицания, *системно – действенную*, основанную на общей теории систем и на последнем ее варианте, разработанном Ю.А.Урманцевым (1974, 1988 и др.) при поддержке В.С.Тюхтина (1988 др.), а также на теории интериоризации и иерархизации уровней психического развития Р. Janet (1926, 1928, 1935). (Следует отметить, что впоследствии, на этой основе P. Jelescu (2020; 2021; 2022) была разработана более общая теория, а именно *теория результаты* многодействующих различных по своей природе и силе, мотивации и т.д факторов). Руководствуясь ими, разработанная P. Jelescu концепция развития отрицания состоит в следующем. С генетической точки зрения, отрицание не возникает в готовом виде, раз и навсегда, то, что доказал экспериментально Л. С. Выготский и его школа по отношению к развитию связи мысли со словом и наоборот (1982, т.2). Отрицание формируется, возникает, развивается и становится постепенно, последовательно, имея тенденцию к комплексной эволюционной организации, прогрессируя от общего синкретического состояния к более четкой дифференциации и тесной интеграции многочисленных составляющих компонентов в единую систему. Отрицание возникает вначале как диффузная комплексная психическая структура, в которой переплетаются органически познание, потребность, аффективность, общение, намерение и др. В процессе онтогенеза отрицание образуется в соответствии с

*законом о результате активного постоянного многофакторного гибкого взаимодействия* (термин Р. Jelescu) ребенка и взрослого. Оно образовывается как некоторый конечный продукт активного взаимодействия биологического, социального, психологического, культурного и многих других факторов. Отрицание рождается, развивается и проявляется в процессе основной деятельности, соответствующей данному возрасту, благодаря общению взрослого с ребенком и контакту малыша с миром людей, а через него и с миром вещей. На первоначальных этапах отрицание как комплексная психическая структура возникает, сращивается и функционирует совместно с и на своих адекватных биологических основах. Затем оно структурируется постепенно и прогрессивно на различных функциональных, онтогенетически иерархизованных уровнях, между которыми налаживается определенная последовательность.

Уровни отрицания развиваются непрерывно и незаметно, один за другим. Реально, они не разделены, а взаимодействуют, взаимопроникают и взаимообуславливают друг друга, образуя целостную динамичную структуру. Высший онтогенетический уровень отрицания на определенном этапе развития человека функционирует в качестве направляющего и регулирующего, а остальные, более низкие, в качестве ограничительных и разрешительных по отношению к высшему. Таким образом, с появлением высшего уровня отрицания, низшие уровни не исчезают, а перестраиваются и взаимодействуют. Интегрирование уровней отрицания происходит посредством их

функционального объединения в новую динамическую структуру или целостную систему.

Уровни, из которых структурируются система отрицания, неоднородны. Они бывают главными и второстепенными. Начальный уровень отрицания представлен «отрицательным» действием индивида во внешнем плане. В отрицательном действии сосредотачивается определенная ориентировочная основа, определенный способ воздействия, определенное лицо, предмет, над которыми выполняются определенные преобразования, определенный конец или эффект. Как утверждал Р. Janet, „мы обязаны представить себе психологию, в которой видимое внешнее действие является основным явлением, а внутреннее мышление не что иное, как воспроизведение, комбинирование этих внешних действий в виде редуцированных и частных форм” (1926, с.203). При такой трактовке отрицания исключается, де факто, идея чистого идеального (мысленного) отрицания, подключая, тем, самым, критерии генетического, адаптивного, конструктивного, формирующего порядка, анализируя и интерпретируя становление отрицания как унитарную детерминированную (запланированную) систему.

На наш взгляд, отрицание, проходит путь снаружи внутрь и в то же время этот путь является обратным, т. е. от внутреннего индивидуального к внешнему социальному. Следовательно, отрицание имеет свою индивидуальную и социальную историю развития, которые взаимодействуют, взаимопроникают и взаимообуславливают друг друга. Отрицание не является пассивным продуктом, выраженным в определенных формах, а активным,

действенным средством, которое дает о себе знать очень рано – с первых месяцев жизни ребенка. Оно проявляется как активная детерминанта во всем: в поведении, в общении, в деятельности и т.д. Оно управляется и направляется «отрицательной» интенцией, целью. Таким образом, в соответствии с постулатом Ю. А. Урманцева о законах композиции элементов и отношений между ними в определяемые структуры, интеграция различных уровней отрицания происходит различным образом. Как пишет Е. Моногеа, „в силу сочетания вариабельности (пластичности, мобильности и т. д.) могут быть получены многочисленные системные образования когнитивных процессов” (1993, с. 169). Это касается и отрицания.

Движущей силой развития отрицания являются противоречия. Здесь, однако, следует иметь в виду, что в противоречиях акцент ставится не на отрицаниях, а на взаимоотношениях между ними.

Таким образом, отрицание проходит путь от элементарных «отрицательных» действий до комплексной системной «отрицательной» деятельности, от минимальной степени осознанности, произвольности, инициативности до максимальной, от психической особенности человека до определенного личностного качества. Механизм отрицания как унитарной системы налаживается постепенно, эволюционно и постоянно регулируется органическим взаимодействием деятельности, общения, сознания, личности. В свою очередь, последние формируются и проявляются в том числе и благодаря постоянному присутствию и функционированию механизма отрицания.

Обобщая полученные данные, P.Jelescui дает развернутое определение отрицания для периода от рождения до 18-ти месяцев. Отрицание – это единая комплексная онтогенетическая система действий, многоуровневых (аффективный, непосредственно-моторный, жестикулярный, протOVERбальный и вербальный), упорядоченных, структурированных, иерархизированных, динамических, гибких, комбинируемых, управляемых общей целью деятельности, полифункциональных (выражающих протест, неудовольствие, несогласие, отсутствие, угрозу, запрет, отказ т. д.), переданных в виде определенных средств (в виде эмоций, звуков, движений, слогов, слов и др.), соответствующих уровню общего развития ребенка в данном возрасте, в процессе развития которых возрастает степень их произвольности, инициативности, осознанности, условности, свободы, детерминированности и формирующихся постепенно и последовательно в процессе ведущей деятельности ребенка, благодаря активному взаимодействию с взрослым, а также благодаря возникающим противоречиям и взаимодействию всех факторов (биологического, социального, психологического, культурного и др.), являющимися комплексными, био-психо-социо-культурными и другими по своей природе, в основе которых действуют определенные механизмы, налаживаемые постепенно в согласованности с общей целостной активностью ребенка (его деятельности, общения, поведения и др.), выражающее и создающие определенные проблемные ситуации, временный или возрастной кризисы и т. д. Как было доказано и показано впоследствии в своём многолетнем трудоёмком научном исследовании (P.Jelescui, 1999, 2000), к

12 - 18-ти месяцам прорастает достаточно крепкое и разветвлённое *Генелогическое древо отрицания* (термин Р. Jelescu), корни которого восходят от врождённого крика (микро-соматического комплекса Щелованова-Фигурина-Денисовой), стволом которого является комплекс социального неудовольствия (КСН – термин Р. Jelescu), ветвями же - отрицательная когниция, отрицательные эмоции, отрицательные движения, отрицательные вокализации.

Тем не менее, как указывает Р. Jelescu, установленными фактами не исчерпывается психологическая суть отрицания. Для того чтобы более полно и глубоко раскрыть его психологическую природу, необходимо изучить его не только при помощи констатирующего, но и формирующего, т. е. психолого-педагогического эксперимента. Причем, такой эксперимент необходимо начать как можно раньше, т.е. на самых ранних этапах онтогенеза. По мнению автора, изучив природу отрицания, необходимо также исследовать его одновременно с формированием и развитием утверждения как обратного и взаимодополняющего умственного действия.

#### **1.1.6. Общее определение утверждения и отрицания в психологии**

В теоретическом плане, продолжая работу по изучению психологической природы утверждения и отрицания, мы определяем утверждение как интеллектуальное действие, применяемое с целью выражения *наличия* предмета, явления, признака и т.д. в соответствии с поставленной целью в данной конкретной ситуации, а отрицание как интеллектуальное действие, используемое с целью выражения *отсутствия* данного объекта, явления, признака в данной конкретной ситуации. Таким образом, в

отличие от Ж. Пиаже, который рассматривал отрицание как мыслительную *операцию* (как известно, в теории деятельности А.Н. Леонтьева (1972; 1977), операция соотносится с *условиями* выполнения деятельности), мы рассматриваем отрицание и утверждение как мыслительные *действия*, которые соотносятся с *целью* выполнения деятельности. Однако, в определенных условиях, они могут стать и операциями.

В сложной, многогранной мыслительной деятельности человека утверждение и отрицание являются, по-видимому, завершающими мыслительными действиями на том или ином этапе ее развертывания. От них зависит завершение или продолжение мыслительной деятельности в соответствии с намеченной целью. Поэтому, вероятно, их можно назвать *решенческими* и *решающими* мыслительными действиями. Вспомним, например, знаменитые яркие, продолжительные раздумья и метения принца датского, а также знаменитый гамлетовский, решающий вопрос: «*Быть или не быть?*», выраженный при помощи утверждения и отрицания.

Данное, общее определение утверждения и отрицания позволит, как нам кажется, изучить особенности их формирования у детей раннего возраста и уточнить специфические особенности их развития в соответствующем возрасте.



## 1.2. Особенности изучения отрицания и утверждения у детей раннего возраста

Переходя к анализу особенностей отрицания и утверждения у детей раннего возраста, мы должны, прежде всего, обратить внимание на тот факт, что чаще всего в повседневной жизни происходит отождествление понятий отрицания и утверждения как *личностные* качества с отрицанием и утверждением как *мыслительные действия*. В чем же их различие?

Изучив работы, раскрывающие особенности психического развития детей раннего возраста, мы остановились на важных моментах этого периода, как, например, возрастной кризис и его главные особенности, которые непосредственно связаны с такими характеристиками личности ребенка, как *негативизм, строптивость, упрямство, своеволие*.

На отличительные особенности этих характеристик как личностные качества ребенка раннего возраста указывает Л.С.Выготский в своей работе «*Вопросы детской (возрастной) психологии*», на которую мы будем ссылаться дальше. Автор пишет, что «негативизмом мы будем называть такие проявления в поведении ребенка, когда он не хочет что-либо сделать только потому, что это предложил кто-то из взрослых, т. е. это реакция не на содержание действия, а на само предложение взрослых» (Л.С.Выготский, собр. соч. т.4, 1984, с. 368-369).

Стремление противоречить, стремление сделать наоборот по сравнению с тем, что ему говорят, пишет Л.С.Выготский, есть негативизм в собственном смысле слова. Например, взрослый, подходя к ребенку, говорит

авторитетным тоном: «Это платье черное» и получает в ответ «Нет, оно белое». А когда говорят «Оно-белое», ребенок отвечает «Нет, черное».

Упрямство, по мнению Л.С.Выготского, такая реакция ребенка, когда он настаивает на чем-либо не потому, что ему это сильно хочется, а потому, что он это потребовал (там же, с. 370). Он настаивает на своем требовании. Например, ребенка зовут со двора в дом. Он отказывается. Ему приводят доводы, которые его убеждают, но потому, что он уже отказался, он не идет.

Строптивость, указывает Л.С.Выготский, отличается тем, что она безлична. Она направлена против норм воспитания, установленных для ребенка, против образа жизни, который сложился до 3 лет (там же, с.370). Строптивость направлена вовне, по отношению к внешнему и вызвана стремлением настоять на собственном желании. Она выражается в своеобразном детском недовольстве, вызывающем «да ну!», которым ребенок отвечает на все, что ему предлагают и что делают. Ребенок бунтует против того, с чем имел дело раньше (там же, с.371).

Своеволие или своенравие, заключается в тенденции ребенка к самостоятельности. Этого раньше не было. Теперь ребенок хочет все делать сам (там же, с.371).

Таким образом, негативизм, упрямство, своеволие, строптивость – личностные качества детей, которые проявляются в раннем возрасте и на которые следует обратить особое внимание. Из «беби», которого носили на руках, пишет Л.С.Выготский, он превратился в существо стропливое, упрямое, негативное, отрицающее, ревнующее или деспотическое.

Вступление в речевую фазу развития детей раннего возраста позволяет выявить особенности развития их отрицания и утверждения на данном уровне. Во многих работах, однако, эти процессы лишь констатируются, в других же отрицание рассматривается как мыслительная операция, вторичная по отношению к утверждению. Как установил P.Jelescu в результате изучения многочисленных работ, отрицательная информация усваивается труднее, по сравнению с идентичной положительной (П.С.Желеско, М.С.Роговин, 1985; K.L.Smoke, 1933; C.J.Hovland, V.Weiss, 1953; J.S.Bruner, 1956; Ж.Пиаже и др., 1963; P.C.Wason, 1959; О.К.Тихомиров, 1969; Ш.А.Надирашвили, 1965; Й.Лингарт, 1970; N.Vacri, 1976). Этот факт подтверждается многими эмпирическими наблюдениями. Так, например, М.И.Лисина пишет: «Когда ребенку говорят «Ты сделал не так» или «Так не надо», он не знает, а как же следует поступать правильно. Когда же ребенка хвалят, то он сразу усваивает, что именно и как надлежит делать, и поэтому его путь к цели оказывается проще и короче» (М.И.Лисина, 1977, с.58).

О таком же явлении пишет и Р.Я.Лехтман-Абрамович. Например, отмечает она, не следует говорить ребенку «Не бери палец в рот». Лучше всего сказать: «Вынь палец изо рта». Мало поможет замечание: «Не надо драться с Витей». Гораздо вернее и быстрее даст эффект совет: «Возьми Витю за руку, и побегите как две лошадки. Вот так!» (Р.Я.Лехтман-Абрамович, 1959, с.72).

А.Н.Перре-Клермон, в процессе проведения опытов с детьми, выявила некоторые проблемы, среди которых и та, что дети на вопросы взрослого экспериментатора проявляют тенденцию всегда отвечать утвердительно, несмотря на

проявленную осторожность в формулировании открытых вопросов и контрподсказок. Мы, пишет автор, не застрахованы от возможной ошибки в интерпретации утвердительных ответов тех испытуемых, которым не удастся аргументировать свое мнение о том, о чем идет речь - о простом согласии с их стороны или о действительном утверждении. Способ, которым можно было бы более систематизировать их мышление, состоит в постановке вопросов таким образом, что правильным ответом является в одних случаях утверждение равенства содержимого, а в других - отрицание этого равенства. Только введение элемента, касающегося сохранения неравенства может позволить преодолеть эту трудность (А.Н.Перре-Клермон, 1991).

R.Spitz считает, что отрицание – это защитный механизм (R.Spitz, 1957). Ребенок сознательно употребляет отрицание для противостояния перед фрустрирующими ситуациями общества, для сохранения самого себя и для доминирования над другими. Он объясняет это тем, что после 9 месяцев у ребенка появляется страх, который к 15-18 месяцам сознательно приводит его к этой потребности. Утверждение, по его мнению, проявляется, при удовлетворении первичных потребностей (там же).

Б.Г.Ананьев пишет, что развитие отрицания и утверждения имеет огромное значение для «перестройки интеллектуальных механизмов», что оно «ориентирует и организует» ребенка (Б.Г.Ананьев, 1980, с.150-151).

П. Жане говорит о наличии психологических предпосылок отрицания и утверждения еще на уровне развития, предшествующем возникновению языка, где

ведущую роль играет утверждение, т. е. такая форма поведения, которая является комбинацией моторного и вербального актов (см. Роговин М.С. Введение в психологию. М. 1969.) Отсюда можно сделать вывод, пишет автор, что для Жана, в отличие от большинства исследователей, отрицание представлялось вовсе не вторичным по отношению к утверждению (там же).

В результате теоретического и экспериментального исследования отрицания в довербальном периоде, P.Jelescu в работе «*Geneza negării la copii în perioada preverbală*» (1999; 2000; см также: Желеску Петр Степанович. Генезис отрицания у детей в дословесном периоде. Экспериментально-теоретическое исследование. //Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. докт. психол. наук. Кишинэу, 2000. 44 с.) описывает особенности развития отрицания у детей раннего возраста. Так, на протяжении периода 12-18 месяцев дети отрицают преимущественно на уровне непосредственных действий, которые, в отличие от тех, которые имели место на предшествующем этапе (6-12 месяцев), являются более искусными, разнообразными, уверенными. Отрицание на уровне непосредственных активных действий составляет основной уровень в первой половине второго года жизни, от которого зависит функциональность остальных уровней (аффективного, жестикулярного, вербального), которые, в свою очередь, подчиняются первому уровню.

К концу первого - началу второго полугодия второго года жизни дети начинают отрицать по вертикали, начиная с нового качественного уровня, превосходящего предшествующие, а именно, на уровне вербального действия,

что означает, в действительности, переход с «немного» этапа отрицания к вербальному (словесному).

В интервале 1-1,5 лет отрицание продолжает развиваться не только по вертикали, но и по горизонтали. Так, на уровне непосредственного действия происходит его дифференциация в виде отрицания захватом руки, бегством, прятаньем и др. На уровне жеста оно конкретизируется в отрицание жестом головы слева направо, а на вербальном уровне – отрицательным словом «нет».

Тот факт, что отрицание развивается по вертикали и горизонтали, свидетельствует о его динамике в периоде 12-18 месяцев.

С появлением вербального уровня отрицания, предыдущие его уровни (аффектный, жестикулярный и посредством побудительных действий) не исчезают, а продолжают функционировать, создавая единую функциональную структуру генеалогического древа, находящегося в постоянном росте и развитии. Образно говоря, на генеалогическом древе отрицания у детей в возрасте полутора лет появляются новые ответвления – вербальное и некоторые отростки на более старых ветках (отрицание захватом и держанием руками, жестом головы и др.)

В основе жизни генеалогического древа отрицания у детей полутора лет лежит функционирование более сложного механизма, по сравнению с тем, что действовал у годовалых детей, механизма, функционирующего как единое целое, обеспечивающего выражение отрицания на всех уровнях, включая вербальный.

В интервале 12-15 месяцев жизни комплекс социального неудовольствия (КСН) не исчезает, а продолжает проявляться и выражается многочисленными отрицательными комбинациями, в которых несколько более значительную роль играет отрицание жестом, руками и соответствующим отрицательным протословом. Однако, на этом этапе, приблизительно с 15-16 месяцев, дети начинают отрицать, как бы парадоксально это не показалось, и комплексом оживления, но в видоизмененной форме, «на ногах». Этот комплекс выражает амбивалентное состояние: удовольствия – неудовольствия, неприятного удовольствия.

Содержание отрицания в периоде 12-18 месяцев богаче, чем в предыдущем периоде (6-12 месяцев). Это объясняется усвоением самостоятельной вертикальной ходьбы и увеличением количества предметов, с которыми контактирует ребенок.

Движущую силу, содействующую появлению и развитию отрицания на вербальном уровне, на стыке между первой и второй половины второго года жизни, составляют противоречия между возрастающей необходимостью понимать и быть понятым как можно лучше посредством речи окружающими, действовать и понимать более естественно.

Отрицание жестом головы с 14-15 месяцев появляется после отрицания жестом рук, которое начинается приблизительно с 8-9 месяцев.

Со второй половины второго года жизни (приблизительно с 15-16 месяцев) при отрицании дети могут выражать не только отрицательные эмоции, но и положительные.

До 18-ти месяцев развитие отрицания у детей следует через четыре основных этапа: подготовительный (0-3 месяца), начальный (3-6 месяцев), протOVERбальный (6-12), вербальный (12-18).

В интервале 12-18 месяцев происходит как дифференциация, так и интеграция отрицания в единую, соответствующую возрасту, систему.

В первой половине второго года жизни, в результате обострения комплекса социального неудовлетворения, кульминации противоречий во взаимоотношениях между взрослыми и детьми продолжает проявляться третий социально - психологический кризис, который был назван автором «кризисом протонезависимости» и о котором говорилось выше. Дети хотят свободно передвигаться, но делать это легко они не в состоянии. Они хотят при этом взаимопонимания с взрослыми, хотят поговорить, но и этого им не удается. Они хотят пользоваться различными предметами, но пока делать это они не могут. В этих случаях отрицание вырывается наружу и проявляется в открытом виде. Оно хорошо заметно у некоторых детей в новых условиях жизни, например, при привыкании к ясельным условиям.

Одним из характерных признаков продолжительности кризиса годовалых детей, как считает автор, является продолжительность резкого проявления отрицания в виде комплекса социального неудовольствия (КСН). С усвоением речевых навыков, ходьбы и предметных действий, как пишет он, кризис протонезависимости заканчивается.



Продолжительность острого проявления КСН (кризиса отрицания) может служить, по словам автора, показателем переходного периода от младенчества к раннему детству.

Острое проявление отрицания в этом периоде, однако, имеет не только негативные, но и положительные последствия, как например, ускорение процессов усвоения речи, ходьбы, действий с предметами, развитие своего «Я», внутреннего плана действий и др.

Экспериментально установив, что в раннем возрасте дети начинают отрицать на словесном уровне, P.Jelescu заинтересовался вопросом о том, в какой степени они могут отрицать ложность высказанных экспериментатором суждений (P.Jelescu, *Geneza negării la antepreşcolari*, 1985). Изложенные автором в данной статье результаты свидетельствуют о том, что примерно в полтора года некоторые дети раннего возраста действительно начинают отрицать на словесном уровне ложность высказанных взрослым суждений, но только относительно знакомых конкретных предметов и только в данной ситуации.

R. Pea высказал мнение, что дети раннего возраста, по-видимому, используют слова для того, чтобы создать металингвистические комментарии относительно обсуждаемых вопросов (R. Pea, 1980). Например, двухлетний ребенок может возразить «Неправильно!» в случае, когда родители называют машину грузовиком. Так ли это или не так, но факт остается фактом: дети раннего возраста пользуются отрицанием в своей речи при общении с взрослыми.

## **Выводы**

Подводя итоги проанализированных в данном разделе работ, можно отметить, что на сегодняшнем этапе в психологии имеются некоторые отдельные попытки изучения генезиса утверждения и отрицания у детей раннего возраста. Причем, они носят исключительно констатирующий характер. Пока совершенно отсутствуют исследования по целенаправленному формированию утверждения и отрицания. В этом отношении в психологии можно встретить только некоторые разрозненные эмпирические советы по использованию утверждения и отрицания в практике обучения и воспитания детей, косвенно вытекающие в результате исследования совершенно других тем, проблем. Это обстоятельство, на наш взгляд, является прямым сигналом о том, что необходимо организовать и провести специальные исследования по формированию утверждения и отрицания у детей раннего возраста.

Каковы, однако, на сегодняшний день психолого-педагогические и методические основы формирования утверждения и отрицания у детей раннего возраста? На этот вопрос попытаемся ответить в следующем параграфе, придерживаясь исторической последовательности.

### **1.3. Психолого-педагогические и методические основы формирования утверждения и отрицания у детей раннего возраста**

Основоположителем методики первоначального обучения детей родному, русскому языку являлся К.Д.Ушинский, который отмечал, что центральная роль в формировании человека принадлежит родному языку: «Усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множества мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка, - и усваивает легко и скоро, в 2-3 года, столько, что половины того не может усвоить в двадцать лет прилежного и методического учения» (К.Д.Ушинский, Собр.соч., т.2 М.-Л., Изд. АПН РСФСР, 1948, стр.560) (JELESCU Petru, ТОЛОЧЕНКО Диана, 2019, № 2).

В связи с этим положением К.Д.Ушинский рекомендовал разнообразные методы развития речи и мышления, среди них наблюдение природы, рассматривание картинок, рассказы по картинкам, а также обосновывал принципиальную важность в обучении и воспитании устного народного творчества (см. А.М.Бородич, Методика развития речи детей. М., Просвещение, 1974, с.14-16).

Одновременно, в молдавской (румынской) педагогике основателем нового, фонетического аналитико-синтетического метода обучения грамоте являлся Ion Creangă (см. Ion Creangă и др.. *Metodă nouă de scriere și citire pentru uzul clasei I primară*. Ediția a doua. – Iași, 1868). Еще в 1863-1864 гг. XIX столетия он разработал и использовал

эвристический (сократовский) метод добывания учениками новых знаний, формирования понятий, суждений, умозаключений (см. G.Călinescu. *Viața lui Mihai Eminescu. Ion Creangă. Viața și opera*. – Chișinău: Literatura artistică, 1989, p.431). Он применял интерактивные методы обучения и очень искусно, непринужденно, легко, с юмором и гуманно воспитывал своих питомцев. Приведем пример эвристической беседы Iona Creangă, применяемой в начальных классах при формировании понятия о кошке: Видели ли вы кошку? Сколько ножек у кошки? Сколько крыльев у кошки? Что ест кошка? Кошка питается сеном? Может кошка кудахтать? Может кошка летать? И т.д.

Таким образом, как в России, так и в Молдавии (Румынии) еще в 60-х годах XIX столетия стали применять новые методы обучения и воспитания, основанные на мыслительной деятельности детей, о чем так много пишут сегодня в нашей педагогической литературе.

После Ушинского, в России, а затем в Советском Союзе, важные исследования по развитию речи и мышления детей были проведены многими методистами, педагогами, психологами. Так, в 1934 году была опубликована фундаментальная работа Л.С.Выготского «*Мышление и речь*», в которой, как известно, он подвел итоги своего научного творчества, а также своих сотрудников и одновременно наметил новые перспективы (см.Л.С.Выготский. Собр.соч., т.2, М., Педагогика, 1982). Эта работа представляет собой психологическое исследование одного из труднейших, запутаннейших и сложнейших вопросов экспериментальной психологии – вопроса о мышлении и речи (там же, с.6). Основной факт, с которым столкнулся Л.С.Выготский при

генетическом рассмотрении мышления и речи, состоит в том, что «отношение между этими процессами не постоянное», что оно – «величина переменная» (там же, с.89). Это верно, констатирует автор, как в отношении филогенеза, так и онтогенеза (там же). «Но самое важное, - пишет далее автор, - что мы знаем о развитии мышления и речи у ребенка, заключается в следующем: в известный момент, приходящийся на ранний возраст (около двух лет), линии развития мышления и речи, которые до сих пор шли отдельно, перекрещиваются, совпадают и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека» (там же, с.103). Это – «переломный момент, начиная с которого речь становится интеллектуальной, а мышление речевым» (там же). «Вместе с этим, - заключает Л.С.Выготский, мы подходим к формулировке основного положения всей нашей работы, положения, имеющего в высшей степени важное методологическое значение для всей постановки проблемы. Этот вывод вытекает из сопоставления развития внутренней речи и речевого мышления с развитием речи и интеллекта, как оно шло в животном мире и в самом раннем детстве по особым, отдельным линиям. Сопоставление это показывает, что одно развитие является не просто прямым продолжением другого, но что изменился и самый тип развития – с биологического на общественно-исторический» (там же). На этой основе, Л.С.Выготский и Л.С.Сахаров изучили роль слова как психологического орудия, опосредствующего процесс обучения и формирования понятий у детей, подростков и взрослых. Они показали, что понятия, значения слов не являются неизменными, а проходят в своем развитии ряд ступеней,

каждая из которых снова распадается на несколько отдельных этапов или фаз (там же, с.136). Первая ступень, характерная для детей раннего возраста – синкретические образы, предполагающие «диффузное, ненаправленное распространение слова или замещающего его знака на ряд внешне связанных во впечатлении ребенка, но внутренне необъединенных между собой элементов» (там же). Вторая ступень – мышление ребенка в комплексах, в основе которого лежат объективные связи, действительно существующие между этими предметами (там же, с.139). Третья ступень в развитии мышления, требующая выделения и абстрагирования, подразделяется на три стадии: абстрагирование целой, недостаточно расчлененной внутри себя группы признаков; потенциальные понятия, формулируемые на основе изолирующей абстракции; истинные житейские понятия, характерные для подросткового возраста (там же, с.168-184).

Л.С.Выготский и Ж.И.Шиф исследовали также развитие научных понятий в школьном возрасте, что имеет существенное значение для практики обучения и воспитания в соответствующем периоде (там же, с.184-294).

В 20-30 гг. XX столетия крупный педагог-методист в области раннего и дошкольного воспитания, Е.И.Тихеева, писала, что «нет педагогической задачи, которая могла бы быть обособлена от языка и которая в силу этого не могла бы быть использована в интересах его развития» (Е.И.Тихеева, *Развитие речи детей раннего возраста*. Изд.4-ое, М., 1972, с.6). На вопрос о том, что значит владеть всеми видами и процессами речи, она отвечает: «Значит, владеть могущественным орудием умственного развития человека, а

стало быть и культуры человечества» (там же). Е.И.Тихеева ставила перед детским садом актуальную и сложную задачу: «создать условия для интенсивного развития всех способностей детей, в том числе способность владеть речью» (там же). Развитие речи рассматривается ею, прежде всего в неразрывной связи с сенсорным воспитанием: «Язык ребенка развивается наглядным путем, и только среди вещественного мира каждое новое слово будет становиться достоянием ребенка, в связи с ясным конкретным представлением» (там же, с.9). Поэтому «вещь и слово должны предлагаться детскому уму одновременно, однако на первом месте вещь как предмет познания и речи» (там же, с.7). Как писал Я.А.Коменский, «Вещь есть сущность, а слово нечто случайное, вещь – это тело, а слово – одежда, вещь – зерно, слово – кора и шелуха. Следовательно, то и другое нужно предоставлять человеческому уму одновременно, но сперва вещь – как объект, не только познания, но и речи» (там же, с.25). Е.И.Тихеева предлагает организовать такую игровую обстановку, которая питала бы деятельность, представления и речь детей: «С предметами, представленными в игре, ребенок проходит в частое повторное общение, вследствие чего они легко воспринимаются, запечатлеваются в мозгу. Каждый предмет имеет свое имя, каждому действию присущ свой глагол» (там же, с.8). В методике Тихеевой разнообразие занятий по развитию речи обеспечивается, прежде всего, проведением игр-занятий с предметами окружающей жизни и игрушками. Тихеева описывает множество методов, которые впоследствии стали классическими и которые применяются до сегодняшнего дня в методике развития речи детей: номенклатура, описание предмета, сравнение предметов,

составление и отгадывание загадок о предмете, нахождение игрушек по стишку, составление фраз, составление рассказиков, беседа по картинкам ( с различными подвидами) и другие.

В числе основных требований к занятиям по развитию речи Е.И.Тихеева выдвигает их связь с интересами и опытом детей, живое их проведение, возможность двигаться и экспериментировать (там же). Автор обоснованно упрекает воспитателей, которые не делают различия между предметами, т.е. не указывают на то, что данный предмет «есть» и одновременно на то, чем он не является, «не есть». Она приводит следующий пример. Педагог предлагает детям раннего возраста осмотреть помещение: «Давайте, дети, погуляем по нашему детскому саду, рассмотрим какая здесь мебель. Вот наш шкаф с игрушками». Дети подхватывают, разбегаются по комнате: «Вот стол, еще стол, вот стул, еще стул» (показывают на креслице). «Дети, разве это стул? Вот стул, у стула нет ручек, а здесь ручки. Это не стул, что это?» Дети молчат. Слово *кресло* им не известно. Почему? В учреждении есть и кресла и стулья. Да потому, что сама воспитательница не делает между этими двумя предметами никакого различия, подводит под общее слово стульчик, нарушает основное требование – добиться точности восприятия и слова (там же, с.57-58).

В 40-50 гг.ХХ столетия свою лепту в становлении методики развития речи у детей дошкольного возраста внесли Е.И.Роднина, Л.А.Пеньевская, А.М.Леушина, О.И.Соловьева, Р.И.Жуковская, которые разработали методику детской разговорной речи, раскрыли общие вопросы руководства беседой, выдвинули психологически обоснованные правила



ее построения, систематизировали приемы обучения (см. А.М.Бородич, там же, стр.22-23).

В 50-60 гг. XX столетия много внимания было уделено такому разделу в работе по развитию речи, как формирование грамматически правильной речи. В этом помогли замечательные труды лингвиста А.Н.Гвоздева и всемирно известного психолингвиста Т.Slama-Cazacu. А.Н.Гвоздев обобщил последовательность усвоения грамматических форм ребенком дошкольного возраста (А.Н.Гвоздев. *Вопросы изучения детской речи*. АПН РСФСР, М., 1961). Автор утверждал, что к концу раннего детства ребенок овладевает почти всеми синтаксическими конструкциями, которые есть в языке. Это возможно благодаря тому, что такая ориентация включена в ткань общения (там же, сс.466-467).

Вопрос об отношении между мышлением и речью в онтогенетическом развитии ребёнка был изучен и описан в работе Т.Slama-Cazacu *Relațiile dintre gândire și limbaj în ontogeneză* (*Отношения между мышлением и речью в онтогенезе*, 1957), которая, как и *Диалог у детей* (1961), была высоко оценена J. Piaget. Автором были изучены специфика и значение ассоциации слов, развитие смысла слов, развитие и применение некоторых понятий высшей степени обобщения, специфика мышления детей, лексические, грамматические и стилистические особенности разговорной речи детей. Освоение языка, по мнению автора, в значительной мере основывается на «подражании», но это вовсе не означает, что с первого обращения ребенка к языку он «запечатлевает» его правильно и полностью в сознании (с.478). Ребенок является «отбирающим эхом»: из множества предложений, слов и фонем, которые он слышит, он

схватывает – и, вероятно, даже «воспринимает» - лишь часть. Ребенок осваивает язык активным образом, выбирает средства, выражения, слова, грамматическую структуру, усваивая в первую очередь то, что ему более необходимо, т.е. полезнее и в то же время легче, что предлагает невысокую степень обобщения, основанного на абстрагировании (там же). Отличительные свойства мышления ребенка и одновременно его опыта и эмоциональности определяют необходимость отбора среди возможных словесных ассоциаций, устанавливают иерархию ассоциаций на основе познавательной иерархии, где преобладает, особенно у детей раннего возраста, несущественное, частное, неспецифическое и т.п. (может быть, правильнее было бы сказать, что действительная иерархия различных степеней «существенности» еще не развилась, а в некоторых случаях, даже перевернута) (там же). Задача педагога, указывает автор, состоит в том, чтобы развивать речь у детей в практической деятельности и в постоянной связи с конкретной действительностью (там же, с.479), независимо от применяемого метода необходимо развивать мышление и речь во взаимном проникновении, в постоянной связи, с учетом присущей ей специфической особенностью (там же). Процесс освоения значения слов следует рассматривать как процесс развития значения, а воспитательная деятельность должна непременно направлять этот процесс (там же, с.473).

В 60-70 гг. были разработаны методики изучения фонематического восприятия детей (Д.Б.Эльконин, Л.Е.Журова, Ф.А.Сохин), были конкретизированы вопросы словарной работы (Г.М.Лямина, В.В.Гербова).

Как подчеркивает Д.Б.Эльконин, нет ничего более тонкого, чем речь в качестве орудия, так как основные свойства этого орудия представлены в звуковой материи языка. Причем, нет такого орудия, которое бы так часто употреблялось, как слово (Д.Б. Эльконин. *Детская психология*. М.:Учпедгиз, 1960, с.103-137). Интенсивное развитие речи в раннем возрасте свидетельствует о том, что речь, по мнению Д.Б. Эльконина, надо рассматривать не как функцию, а как особый предмет, которым ребенок овладевает так же, как он овладевает другими орудиями (ложкой, карандашом и пр.). Развитие речи - это "веточка" в развитии самостоятельной предметной деятельности (там же).

Развитие детской речи было изучено также в связи с проблемами их умственного воспитания (работы Н.Ф.Виноградовой, А.К.Бондаренко и др.) . А.М.Бородич в своей работе *«Методика развития речи детей»* впервые предприняла попытку систематизации материала по развитию речи, имеющегося в практике работы детских садов, а также опубликованного в педагогической литературе.

М.М.Кольцова в работе *«Ребенок учится говорить»* (1973) указывает, что для усвоения названия предмета детьми раннего возраста большое значение имеют действия с ним. В результате проведенных экспериментальных исследований, она доказала, что все дети экспериментальной группы во много раз быстрее усваивают название предмета, если действовали с ним, чем в случае, когда они только слышали и произносили название этого предмета, как это было в случае с детьми контрольной группы. Из этих опытов автор заключает, что для того, чтобы слово-название стало словом-

понятием, на него надо выработать большое число условных двигательных связей (там же, с.58).

Большой вклад в исследовании развития общения и психики в целом у детей раннего и дошкольного возрастов внесла М.И.Лисина, ее сотрудники и аспиранты, руководимой ею лаборатории (Е.О.Смирнова, А.Г.Рузская, Н.Н.Авдеева, М.Г.Елагина, Л.Н.Галигузова, Д.Б.Годовикова, С.Ю.Мещерякова, Г.Х.Мазитова, В.В.Ветрова, A.Volbocanu, I.Racu; S.Cornîțaia; A.Silvestru, R.Tereșciuc; G.Carcelea и др.). Обобщив результаты своих собственных исследований, а также ее сотрудников, аспирантов и др. (см. Библиографию), М.И.Лисина разработала концепцию общения как деятельность, дала его определение, показала его структуру, функции, средства, генезис, формы, роль и др. (М.И.Лисина, 1974, 1985, 1986 и др.). В частности, она выделила четыре формы общения, сменяющие друг друга на протяжении первых семи лет жизни: ситуативно-личностное (характерное для детей первого полугодия жизни, имеющее вид комплекса оживления, иницируемого ребенком), ситуативно-деловое (свойственное детям от 6 мес. до 3-х лет), главной особенностью которого является его протекание на стороне практического взаимодействия ребенка с взрослым, его связи с этим взаимодействием, опосредованного употреблением предмета или игровыми действиями), внеситуативно-познавательное (проявляющегося в возрасте от 3-х до 5-ти лет и состоящего в совместном речевом обсуждении с взрослым событий, явлений и взаимоотношений в предметном мире), внеситуативно-личностное (развертывающееся в 6-7 лет, служащее целям познания социального мира людей, а потому

являющееся высшей формой коммуникативной деятельности, наблюдаемой в дошкольном детстве).

А.Г.Рузская показала, что важное значение для возникновения речи имеет эмоциональный контакт детей с взрослыми (1974). Такой контакт помогает ребенку принять требование взрослого к овладению речи и создает условия для дальнейшего успешного решения задач на усвоение слова.

В.В.Ветрова выяснила роль, которую играет в возникновении у детей первых слов речевой образец, произносимый взрослым и слышанный ребенком (1973). Она установила, что прослушивание речи, записанной на магнитофонной ленте, имело положительный эффект, если ребенок мог видеть взрослого, который вместе с ним слушал магнитофонную запись и наблюдал за малышом, если у ребенка уже сформировалась практическая необходимость в понимании и произнесении речи для целей общения.

Процесс порождения первых слов ребенка раннего возраста исследовался М.Г.Елагиной (1974, 1976 и др.). Суть ее экспериментальной ситуации заключалась в том, чтобы вызвать у ребенка активное использование определенного слова в качестве единственного адекватного средства общения с взрослым. На основе фиксации поведения детей и их зрительных реакций, М.Г.Елагина (1974) выделила три основных этапа, каждый из которых имеет свой смысловой центр для ребенка

В своей монографии *«Развитие мышления в раннем возрасте»* (1978) С.Л.Новоселова представляет генетический анализ развития мышления на ранних возрастных этапах (до трех лет). В результате проведенного экспериментального

исследования решения практических задач детьми раннего возраста были вскрыты следующие особенности их наглядно-действенного мышления: решающим в овладении ребенком предметно-опосредованным способом действия является переключение акцента субъективной значимости цели деятельности на средство ее достижения (там же, с.67); ситуационное поле воспринимается ребенком в процессе решения задачи не как статичная структура, а в динамике предметных перемещений, вызванных его действиями, что ведет к необходимому уточнению и обогащению восприятия (там же); решение практической задачи осуществляется ребенком в процессе ситуационно детерминированных действий, развивающихся в единстве с процессуально-динамичным восприятием поля (объекта) деятельности (там же); при решении практических орудийных задач у ребенка складывается опыт деятельности, который представлен соответствующими способами действия, является формой обобщения практического опыта ребенка и как таковой опосредствует решение практических задач (там же); опыт, фиксированный в способе действия, представляет собой фундамент будущей абстракции в знаке (там же). Для формирования мышления в раннем возрасте, указывает Л.С.Новоселова в конце работы, необходимо разрабатывать систему занятий, которая позволила бы познакомить детей со способами предметных действий и общения и обеспечить присвоение этих способов детьми в процессе их собственной самостоятельной деятельности (там же, с. 146). Причем, формирование мышления в раннем возрасте нельзя понимать в качестве узкой задачи, решающей одну из сторон умственного воспитания ребенка. Задачи воспитания здесь

значительно шире. Они состоят в том, чтобы поднять все виды деятельности ребенка, и прежде всего такие главнейшие, как общение, предметная деятельность, игра, на уровень интеллектуальных по своему содержанию (там же).

А.В.Болбочану (1990; Volboceanu Aglaida, 2003) экспериментально доказала, что в раннем возрасте существуют три этапа в становлении внутреннего плана действий. На первом этапе ребенок успешно решает задачи с изображениями людей. Первоначально обобщенные образы возникают при общении ребенка с взрослым. На втором этапе происходит перенос способности действовать в уме с «социальным материалом» на умственные действия с «предметным материалом». Для третьего этапа характерно изменение отношения между анализом и обобщением, подробное изучение детьми изображений человека.

А.В.Болбочану показала, что общение с взрослыми влияет на развитие когнитивной сферы не только в раннем детстве, но и в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрастах.

I. Racu в работе «*Psihogeneza conștiinței de sine în condiții sociale diferite*» (1997) и «*Становление образа себя у детей первых двух лет жизни*» (соавт. Н.Н.Авдеева), излагая результаты многолетних теоретических и экспериментальных исследований, показал, что уже к концу второго года жизни у ребенка складываются основные структурные компоненты образа самосознания, что на протяжении раннего возраста развивается в основном когнитивная сторона этого образа. Автор установил четыре качественных этапа в развитии самосознания у детей раннего возраста, а также отчетливые различия в становлении самопознания у них в зависимости от

различных социальных ситуаций развития (ССР). Там, где общение взрослого с ребенком было сосредоточено на личность последнего, субъективность, образ самопознания образовался у ребенка уже во втором полугодии второго года жизни. В условиях же дефицита такого типа общения, где взаимодействие основывается на авторитарном стиле руководства со стороны взрослого, автор констатировал большое отставание в становлении образа самосознания, его недоразвитие даже к концу третьего года жизни. В дошкольном возрасте I.Раси установил существенное возрастание роли индивидуального опыта ребенка в становлении когнитивных и аффективных компонентов образа самопознания, однако с преобладанием опыта общения с взрослыми и сверстниками. Организация и реализация компенсаторных и коррекционных программ позволили автору обогатить коммуникативный и индивидуальный опыт соответствующих детей и тем самым восполнить и откорректировать когнитивные и аффективные составляющие образа самосознания у них. Наилучший в этом отношении результат получается на втором году жизни ребенка. Впоследствии же компенсаторный эффект уменьшается.

Специальные занятия по развитию речи детей раннего возраста были разработаны и описаны К.А.Печорой, Г.В.Пантюхиной, Л.Г.Голубевой в работе *«Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях»* (1986). Эти занятия включают в себя четыре этапа. Первый – это занятие с картинками с детьми от 11 месяцев до 1 года и 6 месяцев. Цель данного этапа заключалась в развитии умения узнавать изображения по слову взрослого на одной картинке. Затем,



по слову взрослого узнавать изображения на двух картинках. Потом ребенок по слову взрослого должен узнать изображение нескольких предметов, но хорошо знакомых ему. Второй этап был направлен на формирование умения дифференцировать изображения предметов, близких по своим внешним признакам, обобщать по слову взрослого однородные предметы. Третий этап заключался в узнавании изображения действий с предметами. Четвертый этап, который проводился с детьми от 1 года 6 месяцев до двух лет, был направлен на формирование умения узнавать изображения знакомых предметов.

M.S.Lavric в работе «*Metodica dezvoltării vorbirii la preșcolari*» (1992) («*Методика развития речи у дошкольников*») систематизирует, обобщает и перечисляет все разработанные ранее методы и приемы развития речи у детей раннего и дошкольного возраста, отмечая, что основы развития речи закладываются до трех лет. В возрасте от одного до трех лет, пишет автор, основная задача состоит в тренировке речевого аппарата, в формировании фонетического слуха, правильного и четкого произношения звуков, тренировке речевого дыхания и интенсивности голоса, стимулировании желания ребенка имитировать экспрессивность речи взрослых.

S.Semortan в книге «*Metodica organizării activităților literar-artistice ale preșcolarilor*» (1991) («*Методика организации художественно-литературных занятий дошкольников*») пишет, что изучение художественных произведений способствует всестороннему развитию личности ребенка, в частности умственному развитию. В процессе ознакомления с художественным текстом

развивается интеллект и речь ребенка (с.21). Дети получают множество знаний о жизни общества, природы, о фольклоре и детской литературе. У них формируются определенные способности и элементарные приемы интеллектуальной деятельности – умение анализировать, сравнивать, обобщать и т.д. (там же). Развитие речи у детей происходит одновременно с развитием их мышления, которое развивается с самого раннего детства. В этом возрасте развитие мышления и речи следует путь от предмета и действия с ним к слову, которое обозначает его (там же, с.23). При рассматривании предмета и действия с ним, для ребенка очень важно, чтобы он услышал и слово, которое ему соответствует (там же).

В работе *«Воспитание детей раннего возраста»* (1996) Е.О.Смирнова, Н.Н.Авдеева, Л.Н.Галигузова указывают, что в раннем возрасте решающее значение для психического развития ребенка имеет деловое общение. Чтобы сформировать у ребенка осмысленные предметные действия, авторы предлагают следующие доступные способы: подражание, пассивные движения, демонстрация образца, пояснения (словесная инструкция), самостоятельные действия ребенка (там же, сс.78-81

В работе с детьми от одного года до трех лет они приводят следующие приемы для развития речи: совместное рассматривание предметов, чтение потешек, знакомство с новым словом, обозначающим действие, рассматривание картинок, поручения, требующие ответа – действия (найти, принести и т.д.), звуковое обозначение своих действий, речевое сопровождение действий, спектакль игрушки (там же, сс.82-89).

В своем фундаментальном труде «*Psiholingvistica – o știință a comunicării*» (1999)/ «*Психолингвистика – наука о коммуникации*», являющемся продолжением всех своих предыдущих известных работ, T.Slama-Cazacu дополняет и уточняет свою концепцию о взаимоотношении мышления и речи в процессе их онтогенетического развития. Она пишет, что, с одной стороны, речь в процессе своего развития обладает определенными характеристиками благодаря мышлению, что специфика мышления у ребенка зависит от достигнутой стадии развития речи, а с другой стороны, связи между этими двумя процессами включают в себя определенные противоречия и даже расхождения. Данная проблема, отмечает автор, изучена еще недостаточно и не до конца обоснована не только теоретическими аргументами, но и конкретным фактическим материалом. Известный ученый психолингвист считает, что связи между мышлением и речью в онтогенезе должны быть рассмотрены в контексте развития психики ребенка в целом, особенно развития его сознания. Так как речь в своей естественной форме существует в диалоге, указывает автор, то связь между мышлением и речью необходимо изучить сквозь призму перспективы динамики диалога. Этот факт должен быть учтен также в педагогической работе по развитию речи и мышления детей в онтогенезе.

Е.Данилова в «*Методике развития речи детей раннего возраста*» (2005) указывает на то, что развитие у детей данного возраста движений пальцев и кисти рук влияют на развитие речи у них, так как при этом индуктивно происходит возбуждение в речевых центрах мозга. В этой связи она

предлагает упражнения на развитие мелкой моторики для детей от одного года до трех лет.

### **Выводы**

Таким образом, в результате проведенного анализа можно установить, что в истории данного вопроса содержится достаточно богатый материал относительно самых общих психологических, педагогических и методических основ связи мышления и речи в раннем возрасте, связи мышления и речи с предметной деятельностью детей этого возраста, с ситуативно-деловым общением и другими психическими процессами, состояниями, личностными качествами ребенка, его взаимоотношений и взаимодействия с взрослым и др. Существуют также достаточно много общих методов и приемов по развитию речи и мышления детей раннего и дошкольного возраста, их гармоничного воспитания.

Вместе с тем, следует констатировать, что, к сожалению, отсутствуют какие-либо методы, приемы по формированию утверждения и отрицания у детей раннего возраста в качестве мыслительных действий, за исключением, пожалуй, эвристического метода I.Creangă, применяемого им в работе с детьми младшего школьного возраста и описанного нами выше.

В этом смысле была совершенно права Е.И. Тихеева, когда упрекала воспитателей детских садов в том, что не проводят с детьми работу по развитию сравнения и обобщения окружающих вещей, по определению того, что данный предмет представляет, есть и, одновременно, чем он не является, не есть. Этот пробел, в определенной мере, мы

попытались восполнить в результате организации и проведения соответствующего психолого-педагогического эксперимента по формированию утверждения и отрицания у детей раннего возраста.

## **ГЛАВА 2. УТВЕРЖДЕНИЕ И ОТРИЦАНИЕ ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА ИСТИННОСТИ И/ ИЛИ ЛОЖНОСТИ СУЖДЕНИЙ ВЗРОСЛОГО**

### **2.1. Предмет, цель и задачи исследования уровня развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста**

Вначале мы провели констатирующий эксперимент (JELESCU Petru, ТОЛОЧЕНКО Диана, 2021, пг. 2). Основным предметом данного опыта явился уровень развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста на исходном этапе.

Цель данного эксперимента заключалась в определении уровня развития утверждения и отрицания у детей соответствующего возраста.

Основная задача опыта состояла в раскрытии и описании особенностей проявления утверждения и отрицания у детей указанного возраста, перед тем как их формировать, а именно, в определении умения детей раннего возраста правильно утверждать и отрицать истинность и ложность высказанных взрослым суждений относительно конкретных предъявляемых предметов. Под умением утверждать или отрицать истинность или ложность суждений взрослого мы понимаем владение ребенком определенными мыслительными действиями, необходимыми для определения объективности высказанных мыслей по поводу тех или иных конкретных предъявляемых предметов.

## **2.2. Методы и приемы исследования наличного уровня развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста**

Для решения поставленной задачи, мы использовали метод поперечных срезов, наблюдение, а также модифицированную методику Р. Jelescu (см. Желеско П.С. *Генезис отрицания // Проблемы возрастной психологии. Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. Москва, 1989, с.31*), которая была составлена с учетом следующих положений:

1. Задания, предлагаемые для изучения уровня развития утверждения и отрицания, должны соответствовать ведущему виду деятельности испытуемых.
2. Предметы (экспериментальный материал) должны быть знакомыми и произноситься ребенком вслух.
3. В отличие от методик J.B.Watson, J. Piaget, В. Inhelder, В. Boysson-Bardies и др., ребенок должен быть поставлен в такую ситуацию, выход из которой должен быть только один: утверждение или отрицание истинности или ложности высказанных взрослым суждений относительно конкретных предъявляемых предметов.

Как известно, ведущей в возрасте от одного года до трех лет является предметная деятельность, в процессе которой ребенок усваивает функциональные действия с предметами, общественно выработанные способы их употребления, их назначение, название и т.д. Поэтому, задания, предлагаемые для изучения уровня развития

утверждения и отрицания, были основаны с учетом специфики этой деятельности.

### **Ход констатирующего эксперимента**

Разложив предметы на столе, предлагаем ребенку поиграть.

Показываем ребенку предмет и убеждаемся в том, что он ему знаком. Если же предмет ему не знаком, то мы не включаем его в эксперимент. Таким образом, выбираем пять хорошо знакомых ребенку предметов, остальные же убираем из поля зрения. Допустим, выбрали: куклу, мишку, кошку, зайчика, ёжика.

Далее следует проверка умения ребенка утверждать или отрицать истинность или ложность по поводу высказанных взрослым суждений относительно выбранных и предъявляемых предметов.

**Шаг 1.** Показываем ребенку куклу и спрашиваем: «Это кукла?»»

**Шаг 2.** Показываем ребенку один объект, но спрашиваем о другом. Например, показываем мишку, но спрашиваем: «Это ежик?»»

**Шаг 3.** Показываем ребенку кошку и спрашиваем: «Это кошка?»»

**Шаг 4.** Показываем зайчика, но спрашиваем: «Это мишка?»»

**Шаг 5.** Показываем ребенку ежика и спрашиваем: «Это ежик?»»

**Шаг 6.** Показываем ребенку куклу, но спрашиваем: «Это кошка?»»

Таким образом, в ходе эксперимента происходит чередование утвердительных и отрицательных вопросов,



которое необязательно должно быть упорядоченным, оно может быть и случайным. Кроме того, в применяемой методике, мы увеличили на два вопроса количество общих шагов и тем самым увеличили вероятность определения умения детей раннего возраста утверждать и отрицать.

Помимо указанной модифицированной методики, для изучения эмпирически сложившегося уровня развития утверждения и отрицания мы использовали также метод наблюдения. Так как запас слов и действий у детей раннего возраста не велик, то и схема наблюдения не очень большая. Она включает следующие основные разделы.

#### **СХЕМА НАБЛЮДЕНИЯ**

за проявлением утверждения и отрицания у детей раннего  
возраста  
в процессе констатирующего эксперимента

Ф.И. ребенка

Возраст (лет, мес., дней)

Дата проведения опыта

Время

Место

Обстоятельства

Описание вербальных, невербальных, моторных и эмоционально - экспрессивных проявлений утверждения и отрицания у детей во время опыта

**Специфические проявления утверждения и отрицания**

Проявления утверждения на жестовом уровне

Проявления отрицания на жестовом уровне

Проявления утверждения на речевом уровне

Проявления отрицания на речевом уровне

Комбинированные проявления утверждения и отрицания (на жестовом и вербальном уровнях)

Другие возможные проявления утверждения и отрицания на том или ином уровне

Отсутствие всякого ответа

Отказ от участия в эксперименте (см. также Приложение 4)

Следует отметить, что на каждого ребенка, при каждом тестировании мы составили подробный Протокол наблюдения, включающий объективные факты проявления утверждения и отрицания.

### **2.3. Испытуемые и место проведения констатирующего эксперимента по изучению уровня развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста**

В качестве испытуемых были 74 ребенка раннего возраста детских садов № №129, 105, 47 сектора Рышкановка г.Кишинева, так как в ясельных группах детей этого возраста немного (Приложение 1).

Прежде чем приступить непосредственно к проведению эксперимента, вначале, на протяжении двух недель, происходило ознакомление и взаимная адаптация. Ежедневно, по три часа в день, мы взаимодействовали с ними: общались, читали сказки, ходили на прогулки, кормили малышей, одевали, укладывали спать и т.д. Это было необходимо, т.к. дети этого возраста очень чувствительны, пугливы, настороженны, неуверенны.

При подготовке к эксперименту, мы учитывали также, что ребенка данного возраста сложно включать в регулярные занятия, организуемые по инициативе взрослого. Это объясняется следующими причинами:

1. Детям раннего возраста трудно удерживать внимание в течение даже небольшого отрезка времени, особенно если занятия не столь интересны им, но полезны для их развития. Исходя из этого, мы старались, чтобы наши опыты длились недолго (7-8 мин.).

2. Дети данного возраста не всегда хорошо понимают обращенную к ним речь и зачастую не в состоянии ответить на поставленный вопрос.

3. У детей 1-3 лет еще мало умений и навыков, на которые можно опереться при организации развивающих занятий.

Сам констатирующий эксперимент длился одна неделя и проводился в виде индивидуальных проб с каждым из 74 детей. Действия и ответы каждого ребенка были занесены в отдельный протокол.

Полученные результаты были подсчитаны в баллах. За каждый **правильный ответ** мы начислили по 2 балла. За **частично правильный** ответ начислили по 1 баллу. Под частично правильным ответом мы имели в виду тот, в котором ребенок давал правильный вербальный ответ, а на жестовом уровне мог ошибаться. И наоборот. За **неправильный ответ** мы не начислили ни одного балла.

Таким образом, максимальное количество возможно набранных баллов одним ребенком при правильном утверждении и отрицании – 12.

На этой основе, из 74 исследуемых детей были образованы две выборки:

**выборка I** – дети, у которых средние (6 баллов) и ниже среднего (от 0 до 5 баллов) показатели развития утверждения и отрицания. Всего таких детей оказалось 34 (45,94%) (см. Приложение 2).

**выборка II** – дети, у которых показатели развития утверждения и отрицания выше среднего, т.е. от 7 до 12 баллов. Общее количество этих детей – 40 (54,06%) (см. Приложение 3).

В первой выборке (см. Таблицу 2.1) оказались 7 детей от 1 г. 6 м. до 1 г. 9 м.; 8 детей от 1 г. 10 и. до 2 л. 1 м.; 8 детей от 2 л. 2 м. до 2 л. 5 м.; 11 детей от 2 л. 6 м. до 2 л. 9 м.

Во второй выборке оказались 10 детей от 1 г. 6 м. до 1 г. 9 м.; 11 детей от 1 г. 10 и. до 2 л. 1 м.; 9 детей от 2 л. 2 м. до 2 л. 5 м.; 10 детей от 2 л. 6 м. до 2 л. 9 м.

*Таблица 2.1*

**Распределение детей по возрастным срезам и выборкам**

<b>Возрастной срез</b>	<b>Выборка I</b>	<b>Выборка II</b>	<b>Всего</b>
<b>1,06 – 1,09</b>	7	10	17
<b>1,10 – 2,01</b>	8	11	19
<b>2,02 – 2,05</b>	8	9	17
<b>2,06 – 2,09</b>	11	10	21
<b>Итого</b>	<b>34</b>	<b>40</b>	<b>74</b>

Общее количество набранных баллов на каждом возрастном срезе определялось по формуле:

$$N = n \times 12,$$

где  $N$  – общее количество набранных баллов на данном возрастном срезе;  $n$  – количество детей на данном возрастном срезе;

$12$  – константное максимальное количество баллов, которое мог набрать один ребенок по шести шагам применяемой методики.

Например, в первой выборке на возрастном срезе 1г.6м. – 1г.9м. оказалось 7 детей. Таким образом:  $N = 7 \times 12 = 84$  (балла).

Аналогичным образом было подсчитано общее количество набранных баллов на возрастных срезах в обеих выборках.

В соответствии с набранными баллами на том или ином уровне, того или иного возрастного среза были подсчитаны затем и проценты.

Например, в первой выборке на возрастном срезе 1г.6м. – 1г.9м. при правильном утверждении на жестовом уровне семеро детей набрали 6 баллов (см.Табл.2.2.). Отсюда следует:

84 балла – 100 %

6 баллов –  $x$

$$x = \frac{6 * 100 \%}{84} = \frac{600 \%}{84} \approx 7,14\% .$$

Таким же способом были определены проценты и по остальным уровням на каждом возрастном срезе в обеих выборках.

#### **2.4. Полученные результаты и их обсуждение**

Как видно из Таблицы 2.2, действия и ответы детей раннего возраста из первой выборки, выражающих

утверждение и отрицание, распределились на жестовом, вербальном и комбинированном уровнях.

Под утверждением и отрицанием *на уровне жеста* мы понимаем их выражение в виде мимики, пантомимики, жеста. Под *вербальным уровнем* утверждения и отрицания мы понимаем их выражение посредством слова. Под *комбинированным* же уровнем мы понимаем ответы детей как с помощью слова, так и мимики, пантомимики, жеста. Онтогенетически, вербальный уровень утверждения и отрицания выше жестового.

Таблица 2.2

**Результаты констатирующего эксперимента у детей  
раннего возраста  
со средними и ниже среднего показателями развития  
утверждения и отрицания (в баллах и %)**

Возрастные срезы	Кол-во детей	Утверждение и отрицание на уровне										Среднее кол-во	
		жеста				речи				Комбини рованном			
		утвержд.		отриц.		утвержд.		отриц.					
		бал.	%	бал.	%	бал.	%	бал.	%	бал.	%	бал.	%
1,06 – 1,09	7	6	7,14	-	-	5	5,95	3	3,57	-	-	2	2,38
1,10 – 2,01	8	6	6,25	5	5,20	11	11,45	6	6,25	4	4,16	4	4,16
2,02 – 2,05	8	7	7,29	7	7,29	14	14,58	4	4,16	7	7,29	4,8	5,07
2,06 – 2,09	11	5	3,78	-	-	20	15,15	13	9,84	8	6,06	4,1	3,16

В возрастном срезе от 1,06 до 1,09 лет 30 % детей не давали никакого ответа, хотя до этого, как указывалось выше, мы предварительно с ними познакомились, поиграли и адаптировались друг к другу. Но, как мы не старались и не пытались добиться какого-то ответа, дети этого возраста просто молчали, хотя вначале соглашались поиграть и правильно выбирали игрушки, необходимые для

дальнейшего проведения эксперимента на последующих этапах. Пример этому Марчел Д. (1г.8м.). Мальчик не давал никакого ответа во время наших занятий с ним, хотя охотно соглашался с нами поиграть.

Таким образом, можно заключить, по-видимому, что это одна из характерных особенностей детей 1 г. 6 м. – 1 г.9м. Они не столько общаются вербально со взрослым, сколько действуют с предметами через его (взрослого) отношение к ним.

Большинство детей этого возраста (70%) все же отвечали на поставленные нами вопросы, используя либо утверждение, либо отрицание, будь то на жестовом, вербальном или комбинированном уровнях.

На *жестовом уровне* в возрастном срезе от 1,06 до 1,09 лет правильное утверждение составляет 7,14%, что превалирует над остальными показателями на других уровнях. Этот факт объясняется спецификой возраста. Например: Алина А. (1г.7м.). Показываем ребенку куклу и спрашиваем: «Это кукла?». Девочка кивала головой, что означало правильное утверждение. Приведем пример неправильного утверждения на жестовом уровне. Например, Ричард Ц. (1г.09м.). Спрашиваем мальчика, показывая мишку: «Это ежик?». Он кивал головой - это неправильное утверждение на уровне жеста. Мы констатировали также, что на жестовом уровне отсутствовали правильные отрицательные ответы.

На *вербальном уровне* правильные утвердительные ответы составляют 5,95%. Пример: Сергей Б. (1г.8м.). Показываем куклу, и спрашиваем: «Это кукла?». Мальчик ответил: «Да». Однако, вот пример неправильного

утвердительного ответа на уровне речи у этого же мальчика. Задаем Сергею вопрос, показывая зайчика: «Это мишка?». Мальчик дает неправильный ответ: «Да».

Количество правильных отрицательных ответов на уровне речи равняется 3,57%. Например: Лилия А. (1г.8м.). Показываем девочке мишку и спрашиваем: «Это ежик?». Девочка ответила: «Нет» - это правильный отрицательный ответ на уровне речи.

Как видно из Таблицы 2.2, в данном возрастном срезе правильные *комбинированные* ответы отсутствуют.

**В возрастном срезе от 1,10 до 2,01 лет** возросло количество правильных отрицательных ответов *на уровне жеста*, которое равно 5,20%. Например: Михаил Г. (2г.1м.). На вопрос: «Это мишка?» (показываем при этом зайчика) мальчик качал головой, что означает правильный отрицательный ответ на уровне жеста.

Как видно из той же таблицы, наблюдается и увеличение количества ответов на уровне речи, а также наличие ответов на комбинированном уровне. Так, почти в 2 раза увеличились показатели правильных утвердительных ответов *на уровне речи* (от 5,95% в предыдущем срезе до 11,45% в настоящем). В четыре раза возросло и количество комбинированных верных ответов, составляя 4,16%. Это видно на следующем примере: Андрей Д. (1г.11м.) на вопрос: «Это кукла?», но показывали при этом куклу, мальчик кивал головой и отвечал: «Да». Приведем также пример *частично правильного* ответа. Например: Саша В. (2г.1м.) на вопрос: «Это ежик?», показывали при этом мишку, ответил: «Нет», но кивал при этом головой.



**В возрастном срезе от 2,02 лет до 2,06 лет** верные утверждения и отрицания на *жестовом уровне* составляют по 7,29% каждые из них, т.е. в этом возрастном срезе мы наблюдаем равное количество правильных утвердительных ответов и правильных отрицательных ответов на уровне жеста. Примером правильного утверждения на жестовом уровне являлся ответ Кристиана Б. (2г.2м.). На вопрос: «Это кошка?», показывая при этом кошку, ребенок отвечал киванием головы, что означало правильное утверждение на жестовом уровне.

Правильным отрицанием на уровне жеста служит пример Лены З. (2г.3м.). На вопрос: «Это ежик?», показывая при этом мишку, девочка интенсивно качала головой.

На *речевом уровне* количество правильных утверждений немного возросло, по сравнению с предыдущим возрастным срезом (от 11,45% до 14,58%). Например: Саша Г. (2г.5м.). Спрашивали ребенка: «Это кукла?», показывая при этом куклу, и ребенок отвечал четко, без промедления: «Да, это кукла». Это правильный и четкий утвердительный ответ на уровне речи.

Заметно увеличились показатели правильных *комбинированных ответов*, от 4,16% в предыдущем срезе до 7,29% в настоящем. Например, на вопрос: «Это ежик?», показывая при этом мишку, Андрей Т. (2г.5м.) отвечал: «Нет» и качал головой.

**В возрастном срезе от 2,06 лет до 2,09 лет** мы наблюдаем значительное уменьшение количества верных утверждений (до 3,78%) и отрицаний (до нуля процентов) на *жестовом уровне* и одновременное увеличение общего

количества правильных отрицательных ответов (до 9,84% - в 2,5 раза) и утвердительных (до 15,15%) на *речевом уровне*.

Например: Лиза Т. (2г.7м.) на вопрос: «Это кошка?», при этом показывали кошку, отвечала: «Да» - это правильное утверждение на уровне речи. Иван М. (2г.7м.) на вопрос: «Это мишка?», показывая при этом зайчика, отвечал: «Нет» - это правильный отрицательный ответ на уровне речи.

Снижение количества утверждений и отрицаний на *уровне жеста* объясняется тем, что дети этой возрастной категории лучше владеют устной речью. Ведущими, таким образом, становятся вербальные уровни утверждения и отрицания, хотя, конечно, их доля составляет всего лишь, соответственно, 15,15% и 9,84%.

Рассматривая данные Таблицы 2.3, можно заметить, что во второй выборке наблюдаются те же уровни развития утверждения и отрицания: жестовый, вербальный и комбинированный.

Таблица 2.3

**Результаты констатирующего эксперимента у детей раннего возраста с показателями развития утверждения и отрицания выше среднего (в баллах и %)**

Возрастные срезы	Кол-во детей	Утверждение и отрицание на уровне										Среднее кол-во	
		жеста				речи				Комбини			
		утвержд.		отриц.		утвержд.		отриц.		рованном			
		бал.	%	бал.	%	бал.	%	бал.	%	бал.	%	бал.	%
1,06 – 1,09	10	18	15,00	13	10,83	21	17,50	18	15,00	-	-	7,0	5,83
1,10 – 2,01	11	13	9,84	11	8,33	23	17,42	18	13,63	13	9,84	7,0	5,36
2,02 – 2,05	9	9	8,33	3	2,77	19	17,59	24	22,22	11	10,18	7,3	6,78
2,06 – 2,09	10	11	9,16	3	2,50	20	16,66	29	24,16	9	7,50	7,2	5,99

В возрастном срезе детей от 1,06 до 1,09 лет мы констатировали наличие ответов на уровне жеста, речи и отсутствие ответов на комбинированном уровне. Причем, по сравнению с результатами детей первой выборки (Таблица 2.2), мы наблюдаем определенное увеличение количества правильных ответов на жестовом и речевом уровнях. Например, количество правильных утверждений на *уровне жеста* в 2 раза больше (соответственно 7,14% и 15,00%), количество правильных отрицаний на этом же уровне в 10 раз больше, составляя 10,83%. Так, например, правильный утвердительный ответ на уровне жеста можно увидеть у Дениса П. (1г.09м.). На вопрос: «Это кошка?», показывая кошку, мальчик кивнул четко головой в знак подтверждения.

На *уровне речи* правильные утвердительные ответы составляют 17,50%, что почти в 3 раза больше, чем у детей первой выборки (5,95%), а правильных отрицательных ответов также в 3 раза больше (соответственно 3,57 и 15,00%). Например: Лилия А. (1г.8м.). Показывали девочке мишку и спрашивали: «Это ежик?». Она отвечала: «Нет». Это правильный отрицательный ответ на уровне речи.

Отметим также, что в данном возрастном срезе все же наблюдается наличие многих неправильных утвердительных и отрицательных ответов, как на жестовом, так и на речевом уровнях, что свидетельствует о несформированности у данных детей утверждения и отрицания как мыслительных действий. Так, неправильным утвердительным ответом на уровне жеста является пример Даниила А. (1г.7м.). На вопрос: «Это кукла?», показывали при этом куклу, ребенок ответил: «Нет». Примером неправильного утвердительного ответа на уровне речи является ответ Маши З. (1г.9м.). Мы показали

девочке зайчика и спросили: «Это мишка?». Она уверенно ответила: «Да».

В возрастном срезе от 1,06 до 1,09 лет у детей второй выборки, как и у детей первой выборки, утверждений и отрицаний на комбинированном уровне не наблюдается.

О существующей разнице между данными в развитии утверждения и отрицания у детей раннего возраста со средними и ниже среднего показателями (выборка I), а также выше среднего (выборка II) свидетельствуют и вычисленные нами среднее арифметическое ( $M$ ), медиана ( $Md$ ), дисперсия, стандартное отклонение и коэффициент эксцесса при подробном анализе возрастного среза от 1,06 до 1,09 лет.

В результате анализа данных в возрастном срезе детей от 1,06 лет до 1,09 лет, мы занесли вышеперечисленные величины в Таблицы 2.4 – 2.8.

**Среднее, медиана, дисперсия, стандартное отклонение и коэффициент эксцесса в возрастном срезе 1,06 – 1,09 лет**

*Таблица 2.4*

<b>Среднее (<math>M</math>)</b>	Выборка I	Выборка II
Жесты утверждения	1,14	1,60
Жесты отрицания	0,00	1,00
Речевое утверждение	0,86	3,60
Речевое отрицание	0,57	1,60
Комбинированные ответы	0,00	0,00

*Таблица 2.5*

<b>Медиана (<math>Md</math>)</b>	Выборка I	Выборка II
Жесты утверждения	0,00	2,00
Жесты отрицания	0,00	-
Речевое утверждение	0,00	4,00

Речевое отрицание	0,00	1,00
Комбинированные ответы	-	-

*Таблица 2.6*

<i>Дисперсия</i>	Выборка I	Выборка II
Жесты утверждения	2,48	2,49
Жесты отрицания	0,00	2,00
Речевое утверждение	2,48	7,82
Речевое отрицание	0,95	3,38
Комбинированные ответы	-	-

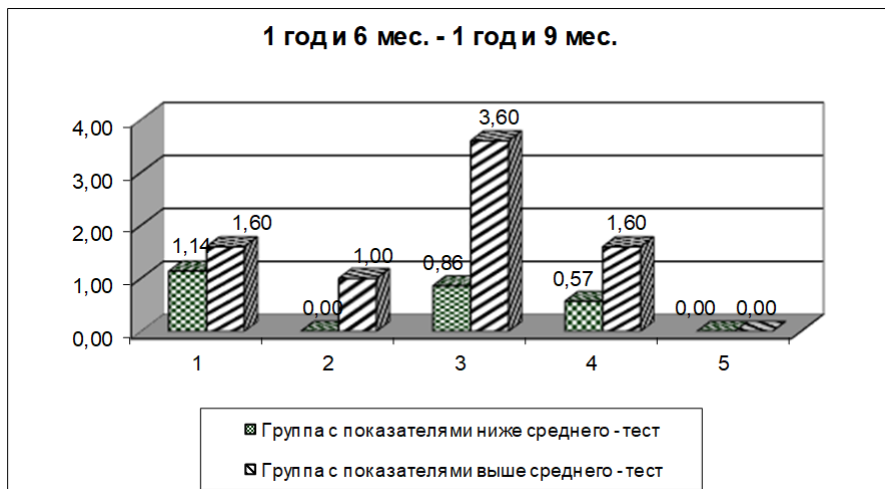
*Таблица 2.7*

<i>Стандартное отклонение</i>	Выборка I	Выборка II
Жесты утверждения	1,57	1,58
Жесты отрицания	-	1,41
Речевое утверждение	1,57	2,80
Речевое отрицание	0,98	1,84
Комбинированные ответы	-	-

*Таблица 2.8*

<i>Коэффициент эксцесса</i>	Выборка I	Выборка II
Жесты утверждения	0,27	-1,07
Жесты отрицания	-	0,57
Речевое утверждение	- 0,42	2,36
Речевое отрицание	-1,81	-0,84
Комбинированные ответы	-	-

Графическое изображение средней ( $M$ ) по данным детей первой и второй выборок в возрастном срезе 1,06 – 1,09 лет представлено на Рис.2.1.



*Рис.2.1. Среднее арифметическое ( $M$ ) в группе с показателем ниже среднего и в группе с показателем выше среднего*

По горизонтالي: **1** – утверждение на уровне жеста; **2** – отрицание уровне жеста; **3** – утверждение на вербальном уровне; **4** – отрицание на вербальном уровне; **5** – комбинированные ответы.

По вертикали: среднее значение ( $M$ ) этих показателей (в баллах).

Анализируя данное графическое изображение, мы видим показатели в двух выделенных нами ранее выборках детей при ответах на жестовом, вербальном и комбинированном уровнях. На данном рисунке видно также, что показатели  $M$  в первой группе ниже, чем во второй

группе. На этом основании мы убедились, что распределение детей по выборкам было верным. Отметим, что на жестовом уровне в группе с показателями ниже среднего отсутствуют отрицательные ответы. Также мы наблюдаем отсутствие в обеих группах детей комбинированных ответов. Это, по-видимому, объясняется слабым развитием речи детей на этом возрастном срезе. В общем, мы констатируем значительную разницу в развитии утверждения и отрицания у детей в этих двух выборках и это наглядно демонстрирует нам данный график.

### **Дети от 1,10 до 2,01 лет**

По сравнению с предыдущим, в данном возрастном срезе наблюдается определенный спад показателей развития утверждения и отрицания на жестовом уровне, однако дети впервые начинают утверждать и отрицать на комбинированном уровне (9,84%). Пример тому ответ Андрея Р. (2г.2м.). На вопрос «Это ежик?», показывали при этом ежика, мальчик кивнул головой и сказал «Да».

В целом статистические данные в этом возрастном срезе показывают, что между сравниваемыми выборками существует определенная разница, за исключением утверждения на жестовом уровне (Таблицы 2.9 – 2.13).

### **Среднее, медиана, дисперсия, стандартное отклонение и коэффициент эксцесса в возрастном срезе от 1,10 – 2,01 лет**

*Таблица 2.9*

<i>Среднее (M)</i>	Выборка I	Выборка II
Жесты утверждения	1,00	1,00
Жесты отрицания	0,55	0,75
Речевое утверждение	2,00	2,25
Речевое отрицание	0,73	1,75

Комбинированные ответы	0,50	0,73
---------------------------	------	------

*Таблица 2.10*

<b>Медиана (М<sub>0</sub>)</b>	Выборка I	Выборка II
Жесты утверждения	0,00	0,00
Жесты отрицания	0,00	0,00
Речевое утверждение	2,00	2,00
Речевое отрицание	0,00	4,00
Комбинированные ответы	1,50	2,00

*Таблица 2.11*

<b>Дисперсия</b>	Выборка I	Выборка II
Жесты утверждения	1,82	2,29
Жесты отрицания	0,78	2,21
Речевое утверждение	1,60	3,39
Речевое отрицание	1,02	5,07
Комбинированные ответы	1,98	2,28

*Таблица 2.12*

<b>Стандартное отклонение</b>	Выборка I	Выборка II
Жесты утверждения	1,57	1,58
Жесты отрицания	0,93	1,49
Речевое утверждение	1,26	1,98
Речевое отрицание	0,01	2,25
Комбинированные ответы	0,01	0,93

*Таблица 2.13*

<b>Коэффициент эксцесса</b>	Выборка I	Выборка II
Жесты утверждения	0,88	2,61



Жесты отрицания	-0,76	3,20
Речевое утверждение	0,42	0,84
Речевое отрицание	-1,96	0,29
Комбинированные ответы	-1,96	0,00

Графическое изображение средней ( $M$ ) по результатам сравниваемых выборок в возрастном срезе 1,10 – 2,01 лет представлено на Рис.2.2.

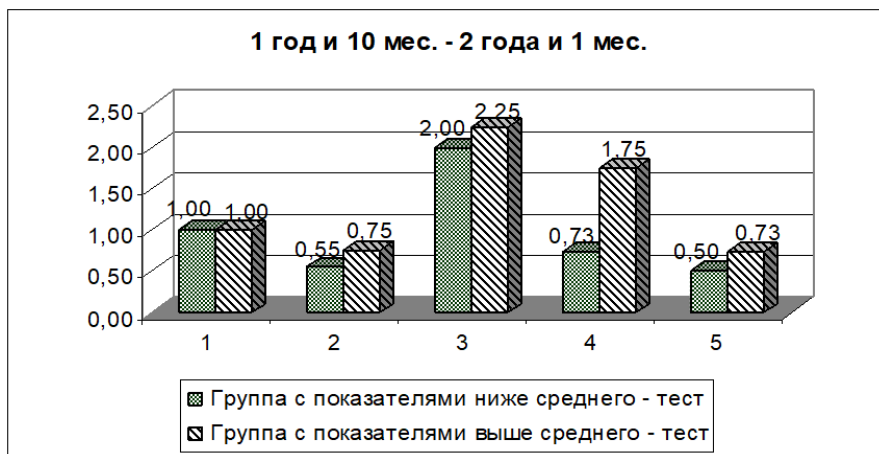


Рис.2.2. Среднее арифметическое ( $M$ ) в группе с показателем ниже среднего и в группе с показателем выше среднего

По горизонтали: **1** – утверждение на уровне жеста; **2** – отрицание уровне жеста; **3** – утверждение на вербальном уровне; **4** – отрицание на вербальном уровне; **5** – комбинированные ответы.

По вертикали: среднее значение ( $M$ ) этих показателей (в баллах).

Сопоставляя данные детей со средними и ниже среднего показателями (выборка I) с данными детей с показателями выше среднего (выборка II) в анализируемом

возрастном срезе, нетрудно заметить, что во второй выборке они гораздо выше, а именно: количество правильных утверждений на жестовом уровне в 1,5 раза выше (9,84% против 6,25%), количество верных отрицаний на том же уровне также в 1,6 раза больше (8,33%, по сравнению с 5,20%). На речевом уровне количество правильных утверждений составляет 17,42%, что в 1,5 раза больше, чем в первой выборке (11,45%). На этом же уровне количество отрицаний в 2,6 раза больше, чем в первой выборке (соответственно 13,63% и 6,25%). В обеих выборках впервые появились комбинированные ответы, однако во второй выборке их в 2,3 раза больше, чем в первой (соответственно, 9,84% и 4,16%).

**Возрастной срез от 2,02 до 2,05 лет** характеризуется возрастанием количества правильных отрицательных ответов на речевом уровне (в 1,63 раза – от 13,63% до 22,22%), а также увеличением в 1,03 раза (от 9,84% до 10,88%) верных комбинированных ответов, по сравнению с предыдущим возрастным срезом. Проиллюстрируем этот факт следующими примерами. На вопрос: «Это мишка?», показывали при этом зайчика, Дана Д. (2г.5м.) уверенно отвечала: «Нет». Это правильный отрицательный ответ на *речевом уровне*. Примером правильного *комбинированного ответа*: Саша Г. (2г.5м.). На вопрос: «Это кукла?», показывали при этом куклу, мальчик ответил: «Да» и кивнул головой.

В связи с возрастанием количества правильных вербальных утверждений и отрицаний, уменьшилось количество правильных жестовых утверждений и отрицаний (Таблицы 2.14 – 2.18).

**Среднее, медиана, дисперсия, стандартное отклонение и коэффициент эксцесса в возрастном срезе от 2,02 – 2,05 лет**

*Таблица 2.14*

<i>Среднее (M)</i>	Выборка I	Выборка II
Жесты утверждения	1,25	1,11
Жесты отрицания	1,25	0,44
Речевое утверждение	2,00	2,89
Речевое отрицание	0,75	4,22
Комбинированные ответы	1,38	1,44

*Таблица 2.15*

<i>Медиана (M<sub>0</sub>)</i>	Выборка I	Выборка II
Жесты утверждения	2,00	0,00
Жесты отрицания	1,00	0,00
Речевое утверждение	2,00	2,00
Речевое отрицание	0,00	4,00
Комбинированные ответы	1,50	2,00

*Таблица 2.16*

<i>Дисперсия</i>	Выборка I	Выборка II
Жесты утверждения	1,07	2,11
Жесты отрицания	2,21	0,78
Речевое утверждение	2,29	4,11
Речевое отрицание	2,21	9,44
Комбинированные ответы	1,98	2,28

*Таблица 2.17*

<i>Стандартное отклонение</i>	Выборка I	Выборка II
-------------------------------	-----------	------------

Жесты утверждения	1,29	1,84
Жесты отрицания	1,49	0,88
Речевое утверждение	1,51	2,03
Речевое отрицание	2,57	2,20
Комбинированные ответы	1,41	1,51

Таблица 2.18

<i>Коэффициент эксцесса</i>	Выборка I	Выборка II
Жесты утверждения	-2,24	0,19
Жесты отрицания	-0,15	0,73
Речевое утверждение	-0,70	-0,42
Речевое отрицание	3,20	-1,32
Комбинированные ответы	0,22	-1,15

Графическое изображение средней ( $M$ ) по результатам детей первой и второй выборки в возрастном срезе 2,02 – 2,05 лет представлено на Рис.2.3.

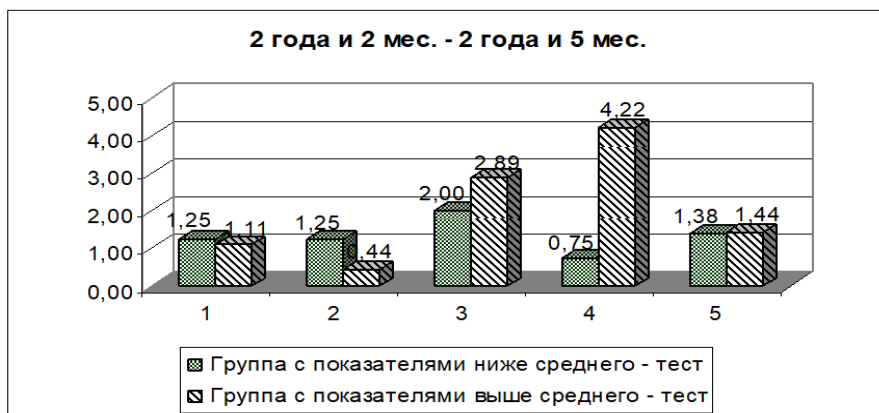


Рис.2.3. Среднее арифметическое ( $M$ ) в группе с показателем ниже среднего и в группе с показателем выше среднего

По *горизонтали*: **1** – утверждение на уровне жеста; **2** – отрицание уровне жеста; **3** – утверждение на вербальном уровне; **4** – отрицание на вербальном уровне; **5** – комбинированные ответы.

По *вертикали*: среднее значение (*M*) этих показателей (в баллах).

Сопоставляя данные детей со средними и ниже среднего показателями с данными детей с показателями выше среднего, можно увидеть следующую картину: в группе с показателями выше среднего количество правильных жестовых утверждений увеличилось слегка, а количество отрицательных ответов уменьшилось в 2,6 раза. Количество вербальных ответов, среди которых значительно преобладают отрицательные речевые, существенно увеличилось (22,22% против 4,16% - в 5 раз). Это позволяет сделать вывод о том, что дети этого возрастного среза чаще отрицают, чем утверждают.

Для **возрастного среза от 2,06 до 2,09 лет**, по сравнению с предыдущим, характерно некоторое увеличение количества утверждений на жестовом уровне (соответственно до 9,16%)б а количество отрицаний осталось примерно одинаковым (2,50%). Например: Евгений С. (2г.8м.) на вопрос: «Это кошка?», показывая при этом кошку, ответил киванием головы. Это правильное утверждение на жестовом уровне. Пример отрицания на жестовом уровне: Миша Б. (2г.9м) на вопрос: «Это ежик?», показывая при этом мишку, отвечал качанием головы слева направо. Можно отметить также некоторое увеличение количества правильных отрицаний на речевом уровне, соответственно до 24,16%. Количество правильных утверждений на данном уровне

осталось примерно таким же. Например: Даниил Т. (2г.8м.) на вопрос «Это ежик?», показывая при этом мишку, мальчик ответил: «Нет». Это правильный отрицательный ответ на речевом уровне. О правильном утвердительном ответе на вербальном уровне мы можем судить по ответу Даниил Г. (2г.9м.), когда на вопрос: «Это кошка?», показывая при этом кошку, ребенок ответил: «Да».

В то же время можно заметить определенный спад количества утверждений и отрицаний на комбинированном уровне, по сравнению с предыдущим срезом, соответственно до 7,50%. Например, Майя Т. (2г.8м.). На вопрос: «Это зайчик?», показывая при этом зайчика, ребенок кивал головой и вербально ответил: «Да».

Данные детей со средними и ниже среднего показателями и данные детей с показателями выше среднего, мы занесли в таблицы 2.19 – 2.23.

**Среднее, медиана, дисперсия, стандартное отклонение и коэффициент эксцесса в возрастном срезе от 2,06 – 2,09 лет**

*Таблица 2.19*

<i>Среднее (M)</i>	Выборка I	Выборка II
Жесты утверждения	0,55	1,60
Жесты отрицания	0,00	0,40
Речевое утверждение	2,18	2,80
Речевое отрицание	1,27	3,80
Комбинированные ответы	0,55	0,20

Таблица 2.20

<b>Медиана (М<sub>0</sub>)</b>	Выборка I	Выборка II
Жесты утверждения	0,00	1,00
Жесты отрицания	-	0,00
Речевое утверждение	2,00	2,00
Речевое отрицание	0,00	3,00
Комбинированные ответы	0,00	0,00

Таблица 2.21

<b>Дисперсия</b>	Выборка I	Выборка II
Жесты утверждения	1,67	3,38
Жесты отрицания	-	0,71
Речевое утверждение	4,36	3,73
Речевое отрицание	6,62	4,84
Комбинированные ответы	1,67	0,40

Таблица 2.22

<b>Стандартное отклонение</b>	Выборка I	Выборка II
Жесты утверждения	1,29	1,84
Жесты отрицания	-	0,84
Речевое утверждение	2,09	1,93
Речевое отрицание	2,57	2,20
Комбинированные ответы	1,29	0,63

Таблица 2.23

<b>Коэффициент эксцесса</b>	Выборка I	Выборка II
Жесты утверждения	5,51	-1,81
Жесты отрицания	-	1,41
Речевое утверждение	0,58	-0,02

Речевое отрицание	4,73	-0,52
Комбинированные ответы	5,51	10,00

Графическое изображение средней ( $M$ ) по результатам детей первой и второй выборки в возрастном срезе 2,06 – 2,09 лет представлено на Рис.2.4.

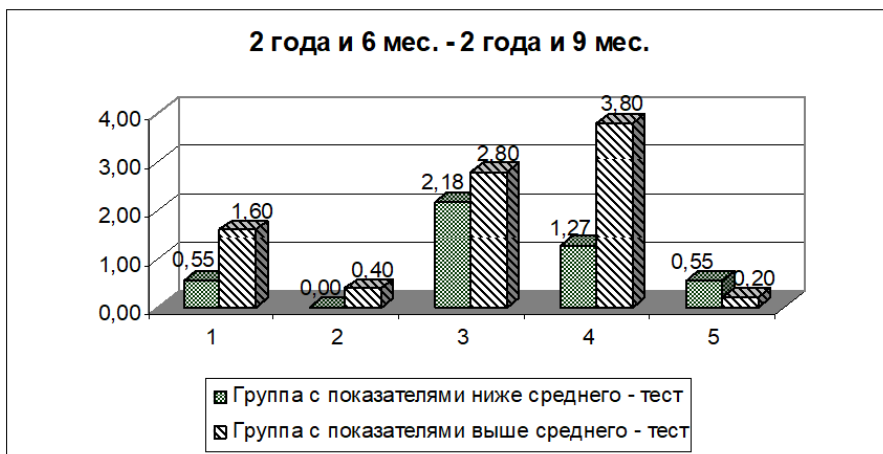


Рис.2.4. Среднее арифметическое ( $M$ ) в группе с показателем ниже среднего и в группе с показателем выше среднего

По горизонтали: **1** – утверждение на уровне жеста; **2** – отрицание уровне жеста; **3** – утверждение на вербальном уровне; **4** – отрицание на вербальном уровне; **5** – комбинированные ответы.

По вертикали: среднее значение ( $M$ ) этих показателей (в баллах).

Таким образом, на возрастном срезе 2,06 – 2,09 лет мы наблюдаем некоторое общее снижение количества ответов на комбинированном уровне, но в то же время можно заметить превалирование отрицательных ответов на речевом уровне.



В целом, уровень развития утверждения и отрицания у детей второй выборки выше, чем у детей первой выборки. Несмотря на это, примерно только половина детей второй выборки (59,98%) в возрасте от 2,06 до 2,09 правильно утверждают и отрицают на том или ином уровне. Из них 11,66% - это правильные утверждения и отрицания на жестовом уровне, 40,82% на вербальном уровне и 7,50% на комбинированном уровне.

### **Выводы**

В период раннего детства (1-3 лет) утверждение и отрицание проходят определенный эмпирический путь развития, достигая тот или иной уровень. Наше исследование показало, что их развитие следует от жестового уровня к вербальному и комбинированному уровням.

Однако, как свидетельствуют полученные нами в констатирующем эксперименте данные, общее количество правильных утверждений и отрицаний у детей первой выборки в возрасте от 2л.6м. до 2л.9м. на всех уровнях, взятых вместе, составляют всего лишь 34,83%, а у детей второй выборки того же возрастного среза на всех уровнях равняется 59,98%. Более того, 30% детей первой выборки от 1 г. 6 м. вообще не дали никакого ответа, несмотря на то, что мы с ними прошли предварительно специальный адаптационный период. Этот факт позволил нам определить первую выборку детей раннего возраста в качестве *экспериментальной*, а вторую в качестве *контрольной* и приступить, тем самым, к следующему, формирующему этапу психолого-педагогического эксперимента, который позволил бы уточнить, являются ли эти результаты следствием возрастных особенностей детей или же следствием специфики применяемых методов, приемов.

## **ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА УМЕНИЯ УТВЕРЖДАТЬ И ОТРИЦАТЬ ИСТИННОСТЬ И/ЛИ ЛОЖНОСТЬ СУЖДЕНИЙ ВЗРОСЛОГО**

### **3.1. Предмет, цель и задачи формирования утверждения и отрицания у детей раннего возраста**

Предметом настоящего эксперимента был процесс развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста. Основной целью данного опыта являлось формирование умственных действий утверждения и отрицания в указанном возрастном периоде. Мы предположили, что утверждение и отрицание можно развивать, если применить адекватный для этого комплекс специальных занятий, который соответствовал бы возрастным особенностям исследуемых детей. Исходя из этого, главными задачами данного эксперимента состояли в разработке системы занятий, которая способствовала бы развитию утверждения и отрицания в качестве мыслительных действий у детей раннего возраста на уровне наглядно-действенного мышления; в выявлении основных условий формирования утверждения и отрицания; в определении основного психологического механизма их формирования.

Напомним, что под умением утверждать или отрицать истинность или ложность суждений взрослого мы понимаем владение ребенком определенными мыслительными действиями, необходимыми для определения объективности высказанных взрослым мыслей по поводу тех или иных конкретных предъявляемых объектов.

### **3.2. Методы и приемы формирования утверждения и отрицания у детей раннего возраста**

Прежде всего отметим, что, в самых общих чертах, формирующая и развивающая работа с детьми раннего возраста, согласно традиционной педагогики и методики, направлена на максимально разностороннее ознакомление ребенка с окружающим миром предметов, людей, отношений, в ходе, которого происходит постепенное развитие и совершенствование всех познавательных психических процессов, личности в целом. Мы учли также и то, что речевое развитие ребенка стоит в центре внимания в этом возрасте – наиболее сензитивном к развитию устной речи детей.

Учитывая вышесказанное, при формировании утверждения и отрицания в качестве мыслительных действий мы руководствовались следующими основными принципами:

1. Принцип единства диагностики и коррекции, согласно которому задачи формирования и развития утверждения и отрицания выдвигаются и решаются на основе проведения целостного диагностического обследования.
2. Принцип развития утверждения и отрицания в процессе ведущей деятельности. Так как в раннем возрасте ведущей является предметная деятельность, формирование утверждения и отрицания должно происходить в процессе данной деятельности.
3. Принцип активности и сознательности, в соответствии с которым дети раннего возраста, под руководством исследователя, решают те или иные задачи для развития утверждения и отрицания и самостоятельно, под его же

руководством, пытаются выразить их в той или иной форме, на том или ином уровне.

4. Генетический принцип, придерживаясь которого необходимо исследовать утверждение и отрицание в процессе их развития, от данного этапа, среза к другому на протяжении раннего возраста.
5. Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей, согласно которому при формировании и развитии утверждения и отрицания у детей раннего возраста необходимо согласовать содержание проведенных занятий с их психическими возможностями, интересами, потребностями, навыками и т.д.

Придерживаясь указанных принципов, для формирования утверждения и отрицания мы применили модифицированную методику Р. Jelescu (см Jelescu Petru. Tehnici de formare a afirmării și negării la copii de vîrstă timpurie // Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățământului: conf. șt. anuală a Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă” (20-21 mar., 2002). - Ch., 2002, vol. 1, p. 185-187), которая основывается на разработанной автором системно-действенной концепции утверждения и отрицания, на теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я Гальперина, на теории коммуникативной деятельности М.И.Лисиной, с учетом специфики основного вида деятельности детей раннего возраста - действия с предметами. Видоизменения указанной методики касались расширения и выделения четырех основных этапов при формировании утверждения и отрицания у детей соответствующего возраста: обучения функциям данных

предметов, формирование утверждения, формирование отрицания, проверка уровня сформированности утверждения и отрицания.

Кроме того, мы составили и использовали, с учетом возрастных особенностей, Схему наблюдения за развитием утверждения и отрицания у детей раннего возраста на разных возрастных срезах (Приложение 4). Таким образом, разработанные нами занятия следующие.

### **Занятия по формированию утверждения и отрицания**

Прежде всего отметим, что для формирования умения утверждать и отрицать истинность или ложность высказанных взрослым суждений по поводу тех или иных предъявляемых предметов, впрочем, как и для формирования любого другого умения, необходимо сочетать, как это не парадоксально, одновременно константность и изменчивость предъявляемых предметов и задаваемых вопросов. Ведь, по определению, умение – это способность применить уже имеющиеся знания, навыки для решения новых ситуаций, задач. Словом, умения – это сочетание ригидности и гибкости мышления. Эти условия соблюдены и в наших формирующих опытах. С одной стороны, по своей внешней структуре и последовательности этапов, применяемые задания одни и те же. По своему внутреннему процессу, однако, они совершенно разные, так как предметная ситуация в них постоянно меняется, что для ребенка раннего возраста равняется созданием новых проблемных ситуаций. Этот факт озадачивает ребенка найти каждый раз выход из создавшегося положения, способствуя, тем самым, развитию у него наглядно-действенного мышления. По такому же принципу построены упражнения по формированию любых

интеллектуальных умений, например, умения читать, писать, считать и т.д.

Процесс формирования умений может осуществляться разными путями, например, самостоятельно, эмпирически, путем проб и ошибок. Но этот путь, как известно, несовершенен.

Мы выбрали другой, более продуктивный путь, когда взрослый (экспериментатор) управляет процессом формирования умения утверждать и отрицать истинность или ложность высказанных им суждений относительно предъявляемых предметов, создавая для этого определенные условия. Таким образом, мы постарались не дать ребенку готовую информацию, ответ, а добивались, чтобы он самостоятельно сформулировал его под нашим руководством. Отметим, что в данном возрасте следовать такому пути совсем не просто, но возможно.

Составленные таким образом занятия по развитию утверждения и отрицания истинности или ложности предъявляемых взрослым предметов следующие.

### Занятие 1

#### **Этап 1. Обучение функциям данных предметов**

Показываем ребенку два предмета, карандаш и расческу, и убеждаемся в том, что они знакомы ему. Затем показываем карандаш и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка.* Что мы делаем с карандашом? *Ответ ребенка.*

Держи карандаш и рисуй. *Действия ребенка.* Чем ты рисуешь? *Ответ ребенка.* Молодец, верни мне карандаш. Для чего нужен нам карандаш? *Ответ ребенка.*

Берем расческу, показываем ребенку и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка.* Что мы с ней делаем? *Ответ ребенка.*

Возьми расческу и расчеши кукле волосы. *Действия ребенка.* Что ты делаешь? *Ответ ребенка.* Молодец, верни мне расческу. Для чего нужна нам расческа? *Ответ ребенка.*

### **Этап 2. Формирование утверждения**

Показываем ребенку расческу и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка.* Ты уверен, что это расческа? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: Да, это расческа. *Ответ ребенка.*

Показываем ребенку карандаш и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка.* Ты уверен, что это карандаш? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: Да, это карандаш. *Ответ ребенка.*

### **Этап 3. Формирование отрицания**

Показываем ребенку карандаш и спрашиваем:

Это расческа? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: это не расческа. *Ответ ребенка.*

Чем мы можем рисовать? *Ответ ребенка.* Даем ребенку куклу и карандаш и говорим:

Расчеши кукле волосы. *Действия ребенка.* Получается? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: это не расческа.

Затем показываем расческу и спрашиваем:

Это карандаш? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: Это не карандаш. *Ребенок повторяет.*

Потом даем ребенку расческу, листок чистой бумаги и говорим: рисуй. *Действия ребенка.* Получается? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: это не карандаш.

#### **Этап 4. Проверка уровня сформированности утверждения и отрицания**

Показываем ребенку расческу и спрашиваем:

Это расческа? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Чем мы расчесываемся? *Ответ ребенка.*

Показываем карандаш и спрашиваем:

Это расческа? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Чем мы рисуем? *Ответ ребенка.*

Показываем мяч и спрашиваем:

Это мяч? *Ответ ребенка.*

Показываем расческу и спрашиваем:

Это карандаш? *Ответ ребенка.*

Показываем карандаш и спрашиваем:

Это карандаш? *Ответ ребенка.*

Показываем мяч и спрашиваем:

Это расческа? *Ответ ребенка.*

#### Занятие 2.

#### **Этап 1. Обучение функциям данных предметов**

Показываем ребенку два предмета, платочек и тарелку, и убеждаемся, что они знакомы ему. Затем показываем платочек и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка.* Что мы делаем с платочком? *Ответ ребенка.*

Держи платочек и вытри носик. *Действия ребенка.* Чем ты вытираешь носик? *Ответ ребенка.* Молодец, верни мне платочек. Для чего нужен нам платочек? *Ответ ребенка.*

Берем тарелку, показываем ребенку и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка.* Что мы с ней делаем? *Ответ ребенка.*



Возьми тарелку и положи в нее хлебушек. *Действия ребенка.* Что ты делаешь? *Ответ ребенка.* Молодец, верни мне тарелочку. Для чего нужна нам тарелка? *Ответ ребенка.*

### **Этап 2. Формирование утверждения**

Показываем ребенку платочек и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка.* Ты уверен, что это платочек? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: Да, это платочек. *Ответ ребенка.*

Показываем ребенку тарелку и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка.* Ты уверен, что это тарелка? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: Да, это тарелка. *Ответ ребенка.*

### **Этап 3. Формирование отрицания**

Показываем ребенку платочек и спрашиваем:

Это тарелка? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: это не тарелка. *Ответ ребенка.*

Чем мы можем вытирать носик? *Ответ ребенка.* Даем ребенку платочек и говорим:

Мы можем в платочек насыпать еду? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: это не тарелка.

Затем показываем ребенку тарелку и спрашиваем ребенка:

Это платочек? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: Это не платочек. *Ребенок повторяет.*

Потом даем ребенку тарелку, и говорим: Мы можем сложить тарелочку и положить в кармашек? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: это не платочек.

### **Этап 4. Проверка уровня сформированности утверждения и отрицания**

Показываем ребенку платочек и спрашиваем:

Это платочек? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Чем мы вытираем носик? *Ответ ребенка.*

Показываем тарелку и спрашиваем:

Это платочек? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Из чего мы кушаем? *Ответ ребенка.*

Показываем куклу и спрашиваем:

Это кукла? *Ответ ребенка.*

Показываем платочек и спрашиваем:

Это тарелка? *Ответ ребенка.*

Показываем тарелку и спрашиваем:

Это тарелка? *Ответ ребенка.*

Показываем куклу и спрашиваем:

Это платочек? *Ответ ребенка.*

### Занятие 3.

#### **Этап 1. Обучение функциям данных предметов**

Показываем ребенку два предмета цветочек и мячик, и убеждаемся, что они знакомы ему. Затем показываем цветочек и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка.* Что мы делаем с цветочком? *Ответ ребенка.*

Держи цветочек и понюхай его. *Действия ребенка.* Пахнет? *Ответ ребенка.* Что ты нюхаешь? *Ответ ребенка.* Молодец, верни мне цветочек. Где растут цветочки? *Ответ ребенка.*

Берем мячик, показываем ребенку и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка.* Что мы с ним делаем? *Ответ ребенка.*

Возьми мячик и кинь мне. *Действия ребенка.* Что ты делаешь? *Ответ ребенка.* Молодец, верни мне мячик. Для чего нужен нам мячик? *Ответ ребенка.*

### **Этап 2. Формирование утверждения**

Показываем ребенку цветочек и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка.* Ты уверен, что это цветочек?

*Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: Да, это цветочек. *Ответ ребенка.*

Показываем ребенку мячик и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка.* Ты уверен, что это мячик?

*Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: Да, это мячик. *Ответ ребенка.*

### **Этап 3. Формирование отрицания**

Показываем ребенку цветочек и спрашиваем:

Это мячик? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.*

Повтори: это не мячик. *Ответ ребенка.*

Что растет на клумбах? *Ответ ребенка.* Даем ребенку мячик и говорим:

Понюхай! *Действия ребенка.* Пахнет? *Ответ ребенка.*

Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: это не цветочек.

Затем показываем ребенку цветочек и спрашиваем:

Это мячик? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.*

Повтори: Это не мячик. *Ребенок повторяет.*

Потом даем ребенку цветочек и говорим: кинь цветочек на пол. *Действия ребенка.* Он отскакивает от пола? *Ответ ребенка.* Получается? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: это не мячик.

### **Этап 4. Проверка уровня сформированности утверждения и отрицания**

Показываем ребенку цветочек и спрашиваем:

Это цветочек? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Что растет на клумбе? *Ответ ребенка.*

Показываем мячик и спрашиваем:

Это цветочек? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* С чем мы играем? Что мы ловим? *Ответ ребенка.*

Показываем мишку и спрашиваем:

Это мишка? *Ответ ребенка.*

Показываем цветочек и спрашиваем:

Это цветочек? *Ответ ребенка.*

Показываем мячик и спрашиваем:

Это мячик? *Ответ ребенка.*

Показываем мишку и спрашиваем:

Это цветочек? *Ответ ребенка.*

#### Занятие 4.

##### **Этап 1. Обучение функциям данных предметов**

Показываем ребенку два предмета, чашку и ложку, и убеждаемся, что они знакомы ему. Затем показываем чашку и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка.* Что мы делаем с чашкой? *Ответ ребенка.*

Держи чашку и попей водички (налила предварительно в чашку воды). *Действия ребенка.* Попил? Из чего ты пьешь воду? *Ответ ребенка.* Молодец, верни мне чашку. Что мы делаем с чашечкой? *Ответ ребенка.*

Берем ложку, показываем ребенку и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка.* Что мы с ней делаем? *Ответ ребенка.*

Возьми ложку и покушай кашку (предварительно наложили кашу). *Действия ребенка.* Что ты делаешь? *Ответ*

*ребенка. Молодец, верни мне ложку. Для чего нам нужна ложка? Ответ ребенка.*

## **Этап 2. Формирование утверждения**

Показываем чашку и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка. Из чего мы пьем водичку?*

*Ответ ребенка.*

Ты уверен, что это чашечка? *Ответ ребенка. Почему?*

*Ответ ребенка. Повтори: Да, это чашечка. Ответ ребенка.*

Показываем ребенку ложку и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка. Ты уверен, что это ложка?*

*Ответ ребенка. Почему? Ответ ребенка. Повтори: Да, это ложка. Ответ ребенка.*

## **Этап 3. Формирование отрицания**

Показываем ребенку чашку и спрашиваем:

Это ложка? *Ответ ребенка. Почему? Ответ ребенка.*

*Повтори: это не ложка. Ответ ребенка.*

*Из чего мы пьем водичку? Ответ ребенка. Даем ребенку чашку и говорим: Ты можешь чашкой кушать кашку? Ответ ребенка. Почему? Ответ ребенка. Повтори: это не ложка.*

Затем показываем ребенку ложку и спрашиваем:

Это чашка? *Ответ ребенка. Почему? Ответ ребенка.*

*Повтори: Это не чашка. Ребенок повторяет.*

Потом даем ребенку ложку и говорим: мы можем пить компот из ложки? *Ответ ребенка. Почему? Ответ ребенка.*

*Повтори: это не чашка.*

## **Этап 4. Проверка уровня сформированности утверждения и отрицания**

Показываем ребенку ложку и спрашиваем:

Это ложка? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.*  
Что мы делаем ложкой? *Ответ ребенка.*

Показываем чашку и спрашиваем:

Это ложка? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.*

*Из чего мы пьем? Ответ ребенка.*

Показываем кошку и спрашиваем:

Это кошка? *Ответ ребенка.*

Показываем ложку и спрашиваем:

Это чашка? *Ответ ребенка.*

Показываем чашку и спрашиваем:

Это чашка? *Ответ ребенка.*

Показываем кошку и спрашиваем:

Это ложка? *Ответ ребенка.*

### Занятие 5.

#### **Этап 1. Обучение функциям данных предметов**

Показываем ребенку два предмета, полотенце и мыло, и убеждаемся, что они знакомы ему. Затем показываем полотенце и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка.* Что мы делаем с полотенцем?  
*Ответ ребенка.*

Держи полотенце и вытри ручки (предварительно просим ребенка помыть ручки). *Действия ребенка.* Вытер?  
*Ответ ребенка.* Чем ты вытер ручки? *Ответ ребенка.*  
Молодец, верни мне полотенце. Что мы делаем с полотенцем? *Ответ ребенка.*

Берем мыло, показываем ребенку и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка.* Что мы с ним делаем?  
*Ответ ребенка.*

Возьми мыло, намыли ручки. *Действия ребенка.* Что ты делаешь? *Ответ ребенка.* Молодец, верни мне мыло. Для чего нам нужно мыло? *Ответ ребенка.*

## **Этап 2. Формирование утверждения**

Показываем полотенце и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка.* Чем мы вытираем мокрые ручки? *Ответ ребенка.* Ты уверен, что это полотенце? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: Да, это полотенце. *Ответ ребенка.*

Показываем ребенку мыло и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка.* Что мы делаем с мылом? *Ответ ребенка.* Ты уверен, что это мыло? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: Да, это мыло. *Ответ ребенка.*

## **Этап 3. Формирование отрицания**

Показываем ребенку полотенце и спрашиваем:

Это мыло? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: это не мыло. *Ответ ребенка.*

Чем мы вытираем мокрые ручки? *Ответ ребенка.* Даем ребенку мыло и говорим: Вытри мылом ручки? *Действия ребенка.* Получается? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: это не полотенце.

Затем показываем ребенку мыло и спрашиваем ребенка:

Это полотенце? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: Это не полотенце. *Ребенок повторяет.*

Потом даем полотенце ребенку и говорим: намыль ручки? *Действия ребенка.* Получается? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: это не мыло.

#### **Этап 4. Проверка уровня сформированности утверждения и отрицания**

Показываем ребенку полотенце и спрашиваем:

Это полотенце? *Ответ ребенка.* Что мы делаем с полотенцем? *Ответ ребенка.*

Показываем мыло и спрашиваем:

Это полотенце? *Ответ ребенка.* Чем ты моешь ручки, когда их моешь? *Ответ ребенка.*

Показываем расческу и спрашиваем:

Это расческа? *Ответ ребенка.*

Показываем полотенце и спрашиваем:

Это мыло? *Ответ ребенка.*

Показываем мыло и спрашиваем:

Это мыло? *Ответ ребенка.*

Показываем расческу и спрашиваем:

Это полотенце? *Ответ ребенка.*

#### Занятие 6.

#### **Этап 1. Обучение функциям данных предметов**

Показываем ребенку два предмета, зеркало и ручку, и убеждаемся, что они знакомы ему. Затем показываем зеркало и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка.* Что мы делаем с зеркалом? *Ответ ребенка.*

Держи зеркало и посмотришь в него. *Действия ребенка.* Красивый? *Ответ ребенка.* Кого ты там увидел? *Ответ ребенка.* Молодец, верни мне зеркало. Что мы делаем с зеркалом? *Ответ ребенка.*

Берем ручку, показываем ребенку и спрашиваем:



Что это? *Ответ ребенка.* Что мы с ней делаем? *Ответ ребенка.*

Возьми ручку, лист бумаги и пиши. *Действия ребенка.*  
Что ты делаешь? *Ответ ребенка.* Молодец, верни мне ручку.  
Для чего нам нужна ручка? *Ответ ребенка.*

### **Этап 2. Формирование утверждения**

Показываем зеркало и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка.* Куда мы смотрим? *Ответ ребенка.* Ты уверен, что это зеркало? *Ответ ребенка.*  
Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: Да, это зеркало. *Ответ ребенка.*

Показываем ребенку ручку и спрашиваем:

Что это? *Ответ ребенка.* Что мы делаем с ручкой? *Ответ ребенка.* Ты уверен, что это ручка? *Ответ ребенка.*  
Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: Да, это ручка. *Ответ ребенка.*

### **Этап 3. Формирование отрицания**

Показываем ребенку зеркало и спрашиваем:

Это ручка? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.*  
Повтори: это не ручка. *Ответ ребенка.*

Куда ты смотришься? *Ответ ребенка.* Даем ребенку ручку и говорим:

Посмотри, ты видишь себя? *Действия ребенка.*  
Получается? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.*  
Повтори: это не зеркало.

Затем показываем ребенку ручку и спрашиваем:

Это зеркало? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: Это не зеркало. *Ребенок повторяет.*

Потом даем зеркало и лист бумаги ребенку и говорим: пиши. *Действия ребенка.* Получается? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.* Повтори: это не ручка.

#### **Этап 4. Проверка уровня сформированности утверждения и отрицания**

Показываем ребенку ручку и спрашиваем:

Это ручка? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.*

Что мы делаем ручкой? *Ответ ребенка.*

Показываем зеркало и спрашиваем:

Это ручка? *Ответ ребенка.* Почему? *Ответ ребенка.*

Что ты делаешь с зеркалом? *Ответ ребенка.*

Показываем карандаш и спрашиваем:

Это карандаш? *Ответ ребенка.*

Показываем ручку и спрашиваем:

Это зеркало? *Ответ ребенка.*

Показываем зеркало и спрашиваем:

Это зеркало? *Ответ ребенка.*

Показываем карандаш и спрашиваем:

Это ручка? *Ответ ребенка.*

Описанные выше занятия предварительно были обсуждены и одобрены воспитателями и методистами соответствующих детских садов, после чего мы провели их с детьми раннего возраста первой выборки со средними и ниже среднего показателями развития утверждения и отрицания.

Кроме того, при исследовании процесса формирования и развития утверждения и отрицания мы использовали также метод наблюдения, схему которого мы описали подробно выше в констатирующем эксперименте (см. также Приложение 4).

### **3.3. Испытуемые и сроки формирования утверждения и отрицания у детей раннего возраста**

Так как в ясельных группах очень мало малышей, которые, к тому же, часто болели, мы вынуждены были проводить формирующий эксперимент в двух детских садах: №№129, 47 сектора Рышкановка г. Кишинева.

Таким образом, в экспериментальную группу вошли 34 ребенка со средними (6 баллов) и ниже среднего (1-5 баллов) показателями развития утверждения и отрицания, а также дети, которые не давали никакого ответа на этапе констатирующего эксперимента (0 баллов). Мы провели с ними серию индивидуальных занятий, учитывая их особенности. В раннем возрасте, как известно, любые групповые занятия крайне непродуктивны. Поэтому мы организовали и провели только индивидуальные занятия, каждое из которых длилось примерно до 10-12 минут и протоколировалось подробно. В целом, формирующий эксперимент длился два месяца, в течение которого сначала, на протяжении одной недели, адаптировались друг другу. Привыкание заключалась в том, что в течение данного промежутка с каждым ребенком ежедневно проводили время в период утренних прогулок, а также после сна, присутствовали на проводимых воспитателем занятиях и общались с ними во время вечерних прогулок. Таким образом, нам удалось преодолеть психологический барьер, возникший на начальном этапе взаимодействия, и дети с нетерпением ждали наших занятий. Они с удовольствием «играли» с нами на проведенных занятиях.

Для прослеживания динамики формирования и развития утверждения и отрицания, мы разделили

исследуемый возрастной период на следующие срезы: от 1 г.6 м. до 1 г.9 м.; от 1 г.10 м. до 2 л.1м.; от 2 л.2 м. до 2 л.5 м.; от 2 л.6 м. до 2л.9 м.

После каждого проведенного занятия, мы определяли степень сформированности утверждения и отрицания, используя применяемые на данном занятии предметы, а также остальные, знакомые ему предметы (см. четвертые этапы в каждом из шести занятий, описанных выше).

### **3.4. Полученные в ходе эксперимента данные о формировании утверждения и отрицания у детей раннего возраста**

Полученные результаты были подсчитаны в баллах, которые затем были переведены в проценты. За каждый правильный ответ мы начислили по 2 балла. За частично правильный ответ – по 1 баллу. За неправильный ответ мы не начислили ни одного балла.

Напомним, что под частично правильным ответом мы имели в виду случаи, когда ребенок давал правильный вербальный ответ на поставленный вопрос, а на невербальном уровне ошибался. И наоборот.

Количество занятий, проведенных с каждым ребенком, зависело от степени сформированности у них утверждения и отрицания. Минимальное количество занятий, проводимых с детьми, которые подтверждали сформированность утверждения и отрицания, составило 3 занятия. Максимальное же количество занятий, которое свидетельствовало о сформированности данных мыслительных действий – 6. Всего было проведено 132

занятия, из которых по 6 занятий с 10 детьми и по 3 занятия с 24 детьми.

Кроме того, при описании полученных в ходе формирующего эксперимента данных о развитии утверждения и отрицания мы использовали также факты, зарегистрированные в процессе применения метода наблюдения.

Полученные в результате статистической обработки данные были занесены в Таблицу 3.1.

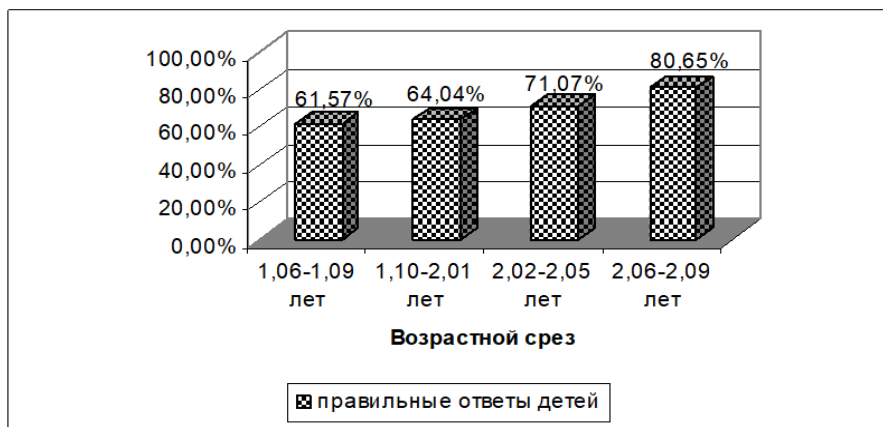
Таблица 3.1

**Результаты формирующих опытов  
в экспериментальной группе детей раннего возраста  
(% правильных ответов)**

Занятия	Развитие утверждения и отрицания на уровне						Всего
	жеста		речи		комбинированном		
	утв.	отр.	утв.	отр.	прав.	част. прав.	
<b>1 год и 6 мес. – 1 год и 9 мес.</b>							
1 занят.	10,71	7,14	8,92	12,5	7,14	1,78	48,19
2 занят.	8,92	8,92	12,5	14,28	8,92	2,67	56,21
3/6 занят.	7,14	8,92	21,42	26,78	14,28	1,78	80,32
<b>Среднее (М)</b>	<b>8,92</b>	<b>8,32</b>	<b>14,28</b>	<b>17,85</b>	<b>10,11</b>	<b>2,07</b>	<b>61,57</b>
<b>1 год и 10 мес. - 2 года и 1 мес.</b>							
1 занят.	7,81	6,25	12,5	14,06	9,37	0,78	50,77
2 занят.	6,25	7,81	15,62	17,18	10,93	2,34	60,13
3/6 занят.	6,25	9,37	21,87	28,12	14,06	1,56	81,23
<b>Среднее (М)</b>	<b>6,77</b>	<b>7,81</b>	<b>16,66</b>	<b>19,78</b>	<b>11,45</b>	<b>1,56</b>	<b>64,04</b>
<b>2 года и 2 мес. - 2 года и 5 мес.</b>							
1 занят.	6,25	7,81	15,62	18,75	9,37	1,56	59,36
2 занят.	9,37	6,25	18,75	25,00	9,37	2,34	71,08
3/6 занят.	7,81	6,25	23,43	29,68	14,06	1,56	82,79
<b>Среднее (М)</b>	<b>7,81</b>	<b>6,77</b>	<b>19,26</b>	<b>24,47</b>	<b>10,93</b>	<b>1,82</b>	<b>71,07</b>
<b>2 года и 6 мес. - 2 года и 9 мес.</b>							
1 занят.	4,54	6,81	20,45	23,86	9,09	0,56	65,31
2 занят.	4,54	5,68	27,27	30,68	10,22	1,13	79,52
3/6 занят.	3,40	7,95	30,68	39,77	13,63	1,70	97,13
<b>Среднее(М)</b>	<b>4,16</b>	<b>6,81</b>	<b>26,13</b>	<b>31,43</b>	<b>10,98</b>	<b>1,13</b>	<b>80,65</b>

## Анализ полученных результатов

При прослеживании динамики формирования утверждения и отрицания, мы следовали путь от общего к частному. Так, по данным Таблицы 3.1 в возрастном периоде 1г.6м. – 1г.9м. мы наблюдаем в среднем 61,57% правильных утверждений и отрицаний на всех уровнях развития, затем 64,04% в возрастном срезе 1г.10м. – 2г.1м., потом 71,07% в возрастном срезе 2г.2м. – 2г.5м., после чего 80,65% в возрастном срезе 2г.6м – 2г.9м. Динамика развития утверждения и отрицания в возрастном периоде 1г.6м. – 2г.9м. по средним данным представлена на Рис.3.1.



*Рис. 3.1 Среднее развитие утверждения и отрицания по всем уровням и возрастным срезам в периоде 1г.6м. – 2г.9м. в условиях формирующего эксперимента*

Таким образом, нетрудно заметить, что, как средние данные, так и их графическое изображение убедительно свидетельствуют о прогрессивном увеличении количества правильных утвердительных и отрицательных ответов детей раннего возраста в формирующем эксперименте на жестовом, вербальном и комбинированном уровнях по средним показателям, что дает нам основание с самого начала

указывать на продуктивность применяемой методики формирования утверждения и отрицания у детей этого возраста.

Каковы типические особенности формирования утверждения и отрицания у детей раннего возраста в период от 1г.6м. до 2л.9м.?

При проведении формирующих занятий с детьми в возрастном срезе от **1,06 до 1,09** лет мы выявили, что дети тяжело идут на контакт, растеряны и ищут поддержки со стороны экспериментатора. Мы наблюдали также нечеткое произношение слов детьми, наличие долгих пауз и неуверенные ответы детей на поставленные нами вопросы. При этом, у ребят ярко проявлялись различные эмоции, такие как страх, смех, плач и другие. Когда же дети вовлекались в процесс последующих занятий, они следовали нашим указаниям, очень старательно выполняли задания, внимательно слушали, однако при этом все же быстро уставали, что не раз заставляло нас прерывать занятия и начинать их затем заново. Что касается особенностей утверждения и отрицания у детей от 1,06 до 1,09 лет, мы можем отметить следующее: вначале формирующих занятий чаще утверждали и отрицали на жестовом уровне, боясь неправильно сформулировать вербально свой ответ. Некоторые из них сначала кивали головой, а затем качали головой, что указывало на неуверенность употребления утверждения и отрицания, а также на то, то ребенок был не сосредоточен на данном вопросе и часто отвлекался. Вскоре количество жестовых утверждений и отрицаний начало сокращаться на последующих занятиях и, при этом, стали увеличиваться речевые и комбинированные утверждения и



отрицания. Это было связано, очевидно, с тем, что данные дети вовлеклись в процесс и стали более внимательны и сосредоточены. Как мы предполагали ранее, с каждым занятием наша методика способствовала также формированию речи.

В возрастном срезе от **1,10 до 2,01** лет мы заметили более четкое произношение слов детьми, при этом их ответы на поставленные вопросы могли сопровождаться небольшим рассказом ребенка, который мог при этом быть на другую, отвлеченную тему.

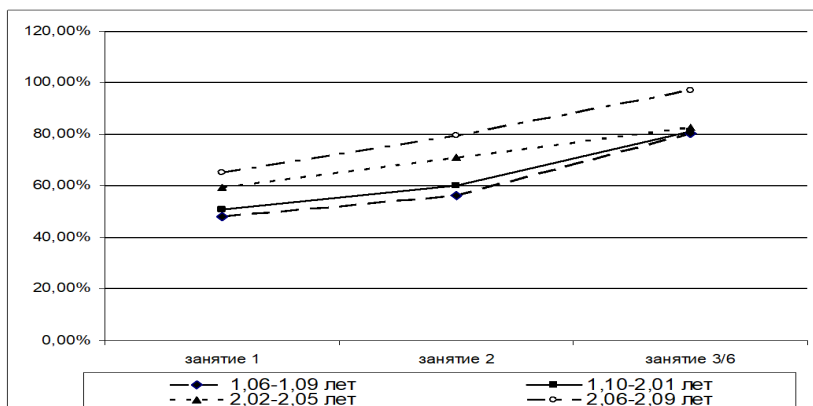
Для детей данного возрастного среза характерно и то, что они реже проявляли скованность и паузы. Их ответы могли также сопровождаться демонстрацией движений (топали как мишка, прыгали как зайка и т.д.), т.е. отличались специфической для этого возраста активностью. Как видно из таблицы 3.1, у детей этой категории значительно увеличились как утвердительные, так и отрицательные ответы на вербальном уровне, что позволяет утверждать также о развитии речи у них. Причем, при сравнении с предыдущим срезом, мы могли заметить то, что эти дети увереннее отрицали на вербальном уровне, чем утверждали. Это было заметно с первого проведенного нами занятия, тогда как дети на предыдущем возрастном срезе (от 1,06 до 1,09 лет) на первом занятии чаще утверждали как на вербальном, так и на жестовом уровне.

Проведенный анализ ответов детей от **2,02 до 2,05** лет позволяет говорить о том, что данные дети пытались постоянно вовлечь нас в диалог, чаще проявляли положительные эмоции, более смело выражали свои мысли, поступки, отстаивая свои ответы. В то же время мы заметили

рост правильных утверждений и отрицаний. При этом, как и во всех возрастных срезах, дети чаще отрицали, чем утверждали на всех уровнях развития этих мыслительных действий.

На возрастном срезе от **2,06 до 2,09** лет характерно более частое отрицание детьми, чем утверждение. На занятиях они были увлечены нашей совместной деятельностью и собой. Они чаще пробуют, экспериментируют, демонстрируют собственнические проявления: «Моя кукла!». В процессе формирующих занятий данные дети больше задавали вопросы, с интересом ожидая от экспериментатора ответа. Мы заметили также, что по сравнению с детьми на предыдущих срезах, для данных детей типично более раскованное поведение (убегали, прибежали, отбирали игрушки и т.д.). При утверждении и отрицании на речевом уровне дети категорично настаивали на своем ответе, что свидетельствовало об их уверенности в своих ответах. При некоторых вопросах, им настолько был очевиден ответ, что они всячески показывали, что для них это уже очень простой вопрос. Например, они отвечали: «ну, да», «нет, нет!», «да, да!», немного нервничая при этом.

Проследим теперь развитие утверждения и отрицания



по всем уровням, вместе взятым от одного занятия к другому в пределах каждого возрастного среза в процессе формирующего эксперимента (Таб.3.1, последняя колонка, рис.3.2.).

*Рис 3.2. Развитие утверждения и отрицания по всем уровням вместе взятым от одного занятия к другому в пределах каждого возрастного среза в процессе формирующего эксперимента.*

Как следует из данной таблицы и как это видно на данном рисунке, намечается определенный рост правильных утвердительных, а также отрицательных ответов детей на всех уровнях от начального занятия до завершающего, что свидетельствует о процессе формирования как утверждения, так и отрицания у детей на всех возрастных срезах. Покажем эту тенденцию на примерах детей, анализируя каждый возрастной срез на всех уровнях развития утверждения и отрицания.

На возрастном срезе **1,06-1,09** лет правильные утвердительные и отрицательные ответы детей на всех уровнях от первого занятия до завершающего увеличились в 1,66 раза.

Рассмотрим эту тенденцию на *примере* Алины З. (1г.6м.10дн.). На *первом занятии* девочка получила 2 балла за утверждение на жестовом уровне и 4 балла за отрицание на этом же уровне. Надо отметить, что на этом занятии девочка очень долго думала, прежде чем дать какой-либо ответ, постоянно ожидая подсказки со стороны. Но затем, сосредоточившись, отвечала, в большей части, на уровне жеста. На *втором занятии* испытуемая адаптировалась больше к нам, улыбалась, пыталась сама войти с нами в

контакт еще до начала занятия. Приступив к занятию, мы заметили, что девочка смелее отвечала на поставленные вопросы, не делая таких продолжительных пауз, как на предыдущем занятии. Жестовые ответы начали сокращаться. За правильное утверждение на уровне жеста она получила 2 балла, а за правильное отрицание – 4 балла. Одновременно стали увеличиваться речевые ответы. Несмотря на то, что на первом занятии Алина не получила за утверждение и отрицание на вербальном уровне ни одного балла, уже на втором занятии за правильное утверждение и отрицание на уровне речи она получила по 2 балла. *Завершающее же занятие* с Алиной показало рост вербальных и комбинированных ответов. За правильное утверждение на вербальном уровне она получила 4 балла, за правильное отрицание на этом уровне - 4 балла и за комбинированные ответы также 4 балла. На жестовом уровне мы наблюдали отсутствие утверждения и отрицания. На наши вопросы девочка уже реагировала сразу, не ожидая подсказок со стороны, отвечала отчетливее и увереннее, хотя при этом, временами, наблюдалось некое стеснение.

Подводя итог сказанному, мы видим, что на первом занятии девочка набрала за утверждение и отрицание по всем уровням 6 баллов, на втором занятии – 10 баллов, а на завершающем показала лучший результат: 12 баллов.

Перейдем к описанию развития утверждения и отрицания в возрастном срезе от **1,10 до 2,01** лет. Правильные ответы детей на всех уровнях от первого занятия до завершающего на этом этапе увеличились в 1,59 раза.

*Например*, Сергей П. (2 года). На жестовом уровне, на первом занятии мальчик набрал за правильное утверждение 2

балла и за правильное отрицание также 2 балла. На вербальном уровне он показал такие же стабильные результаты: за правильное утверждение получил 2 балла, за отрицание 2 балла. На комбинированном уровне, однако, он не дал ни одного правильного ответа. Всего на первом занятии Сергей получил за правильные ответы 8 баллов. Анализируя ответы мальчика, мы можем сказать, что он был немногословным, неэмоциональным, очень сухо отвечал на заданные вопросы и не проявлял интереса к занятию, ожидая завершения.

На *втором занятии* Сергей показал лучший результат. За жестовые ответы мальчик набрал то же количество баллов: 2 – за утверждение, 2 – за отрицание. На вербальном уровне Сергей отвечал лучше: 2 балла получил за правильное утверждение и 4 балла за правильное отрицание. Как мы видим, мальчик чаще отрицал на вербальном уровне. На этом занятии, однако, мы не выявили комбинированных ответов. В итоге, за второе занятие мальчиком было получено 10 баллов. По ответам на этом занятии мы заметили, что Сергей проявил больше интереса при ответах, немного оживился и был активнее, чем на предыдущем занятии.

*Завершающее занятие* констатировало сформированность у данного мальчика, как утверждения, так и отрицания. Мы выявили отсутствие жестовых ответов, но при этом, за правильное утверждение на речевом уровне получил 4 балла, а за правильное отрицание 6 баллов. Ребенок дал и комбинированные ответы, за которые получено 2 балла. Всего набранные баллы на протяжении завершающего занятия составили 12. В ходе завершающего

занятия мальчик был в веселом настроении и во время занятия вступал с нами в диалог, опережая наши вопросы.

На возрастном срезе **2,02-2,05** лет правильные утвердительные и отрицательные ответы детей на всех уровнях от первого занятия до завершающего увеличились в 1,39 раза.

Например: *первое занятие* показало то, что на жестовом уровне Лена З. (2г.3м.) не дала никакого ответа на утверждение на уровне жеста, но за отрицание на этом уровне получила 2 балла. На этом же занятии она получила 2 балла на речевом уровне за правильное утверждение и 2 балла за правильное отрицание. За комбинированные ответы она не получила ни одного балла.

На *втором занятии* – 4 балла за утверждение на речевом уровне, 2 балла за правильное отрицание на этом же уровне и 2 балла за комбинированные ответы.

*Завершающее занятие* свидетельствует, несомненно, о росте отрицания на вербальном уровне. За утверждение было получено 4 балла, за отрицание – 6 баллов и за комбинированные ответы – 2 балла.

Нужно отметить речевую активность данного ребенка с начала наших занятий до завершения, а также веселое и бодрое настроение. Однако если вначале занятий ребенку не удавалось сосредоточиться на вопросах, заданных нами, и она отвечала не подумав, то к завершающему занятию Лена стала внимательнее и обдуманнее.

Тем самым, как видно из данного примера, на этом возрастном срезе дети чаще используют речевой уровень при ответах на поставленные вопросы.

Всего девочкой получено на первом занятии 6 баллов за утверждение и отрицание на всех уровнях, на втором - 8 баллов, а на завершающем -12 баллов.

На возрастном срезе **2,06-2,09** лет правильные ответы детей на всех возрастных уровнях от первого занятия до завершающего увеличились в 1,48 раза.

*Например,* Алексей Т. (2г.6м.8дн.). На примере данного ребенка мы можем говорить об отсутствии правильных жестовых ответов. Мы заметили, что данный ребенок больше апеллировал к речевым ответам, а также к ответам на комбинированном уровне.

*На первом занятии* за правильное утверждение на вербальном уровне ребенок получил 2 балла, а за правильное отрицание 4 балла. На комбинированном же уровне на первом занятии он получил 2 балла. Итого ребенок набрал 8 баллов. Отвечая на начальных занятиях и, общаясь со сверстниками, Андрей часто отрицал, но уже на последующих занятиях были использованы как утвердительные, так и отрицательные ответы.

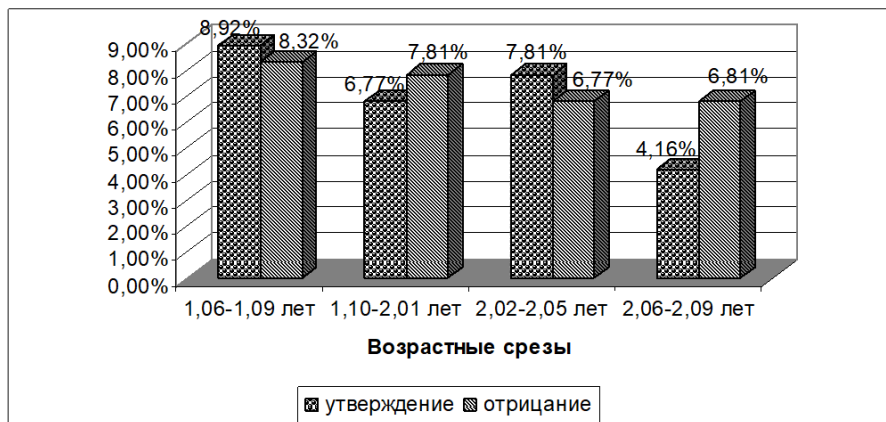
*На втором занятии* за правильное утверждение на вербальном уровне Андрей получил 4 балла, за отрицание 4 балла и за комбинированные ответы 2 балла. Итого получено 10 баллов.

*Завершающее занятие* показало следующий результат у мальчика: 4 балла за правильное утверждение на вербальном уровне, 6 баллов за правильное отрицание на том же уровне и 2 балла за правильные комбинированные ответы. Итого получено 12 баллов.

Анализ ответов детей данного среза позволяет говорить об увеличении количества правильных

утвердительных и отрицательных ответов на речевом и комбинированном уровнях от одного занятия к другому в процессе формирующего эксперимента.

Рассмотрим далее среднее развитие утверждения и отрицания на жестовом уровне по всем возрастным срезам в процессе формирующего эксперимента (Таблица 3.1, колонки



2 и 3, рис.3.3).

*Рис. 3.3 Среднее развитие утверждения и отрицания на жестовом уровне по всем возрастным срезам в условиях формирующего эксперимента.*

Как видно из таблицы 3.1, в периоде раннего возраста утверждение и отрицание имеет тенденцию к снижению на жестовом уровне (от 8,92% и 8,32% в возрастном срезе 1,06 - 1,09 лет до 4,16% и 6,81% в возрастном срезе 2,06 – 2,09 лет). Таким образом, количество утверждений на жестовом уровне уменьшается в 2,14 раза, а количество отрицаний в 1,22 раза.

Пик жестовых ответов детей приходится на возраст от **1г.6м. до 1г.9м.**, где правильное утверждение составляет 8,92%, а правильное отрицание 8,32%. Например: *Алина А. (1г.7м.)*. За правильное утверждение на жестовом уровне



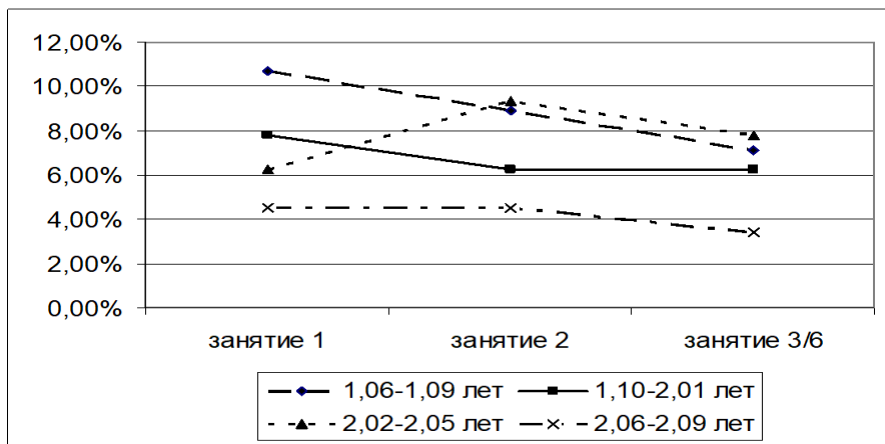
получила 4 балла, а за правильное отрицание 2 балла, всего 6 баллов из 12 возможных.

Отметим, что в данном возрастном срезе использование жестовых ответов выражено ярко. В то же время выявлено проявление неуверенности и большие паузы при речевых утверждениях и отрицаниях детей. По-видимому, это связано с тем, что дети еще не до конца адаптировались к детским яслям и, конечно же, при этом сказывается также уровень развития речи у них.

На последующих возрастных этапах мы отмечаем то, что дети были более адаптированы и, соответственно, более уверены в своих действиях, а также в проявлении своих эмоций. Это, естественно, отразилось на результатах ответов детей.

Общее снижение количества жестовых ответов, как это можно предположить, объясняется развитием речи детей и, соответственно, ростом их вербальных ответов в возрасте от 2,06 до 2,09 лет, о чем свидетельствуют результаты, помещенные нами в данную таблицу.

Остановимся на развитии утверждения на жестовом уровне во всех возрастных срезах от одного занятия к другому в процессе формирующего эксперимента (рис.3.4).



*Рис.3.4. Развитие утверждения на жестовом уровне в каждом возрастном срезе от одного занятия к другому в процессе формирующего эксперимента.*

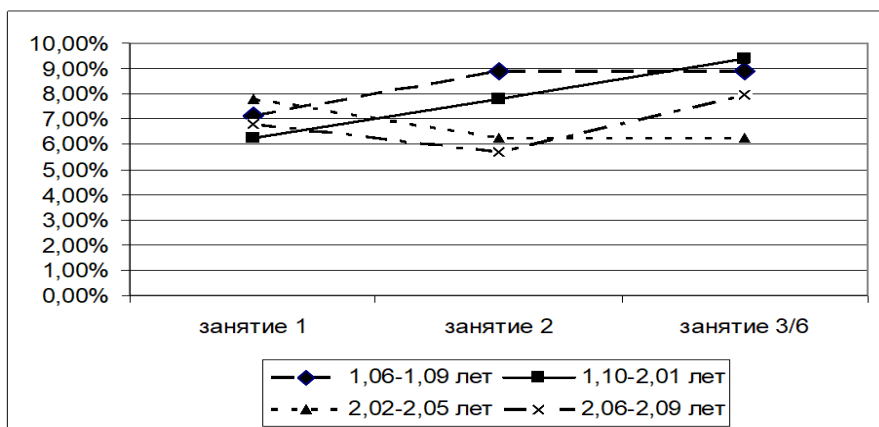
Как это легко можно заметить, правильное утверждение на этом уровне от первого до завершающего занятия на первом возрастном срезе **1г.6м. - 1г.9м.** уменьшается по прямой (от 10,71% до 7,14%).

Второй возрастной срез **от 1г.10м. до 2г.1м.** демонстрирует нам 7,81% правильных утвердительных ответов на первом занятии, но затем, последующие занятия показывают стабильный результат (6,25%).

Возрастной срез детей **от 2л.2м. до 2л.5м.** наглядно отражает следующую картину: увеличение правильных утвердительных ответов на втором занятии (9,37%), спад утверждения на жестовом уровне на завершающем занятии (7,81%).

Дети от 2л.6м. до 2л.9м. в результате формирования также продемонстрировали, что они не так часто утверждают на жестовом уровне (соответственно, 4,54% на первом и втором занятиях и 3,40% на третьем).

Опишем развитие отрицания на жестовом уровне во всех возрастных срезах от одного занятия к другому в процессе формирующего эксперимента (Табл.3.1, колонка 3, рис.3.5).



*Рис.3.5. Развитие отрицания на жестовом уровне во всех возрастных срезах от одного занятия к другому в процессе формирующего эксперимента.*

Количество правильных отрицательных ответов детей на жестовом уровне, как видно из таблицы 3.1 и на рис.3.5, на первом возрастном срезе **1г.6м. - 1г.9м.** растет от 7,14% на первом занятии до 8,92% на втором и третьем.

Во втором возрастном срезе от **1г.10м. до 2л.1м.** количество правильных жестовых отрицаний находится в постоянном увеличении: от 6,25% на первом занятии до 7,81% на втором и до 9,37% на третьем. Тем самым, развитие отрицания на жестовом уровне в этом возрастном срезе идет по прямой возрастающей линии.

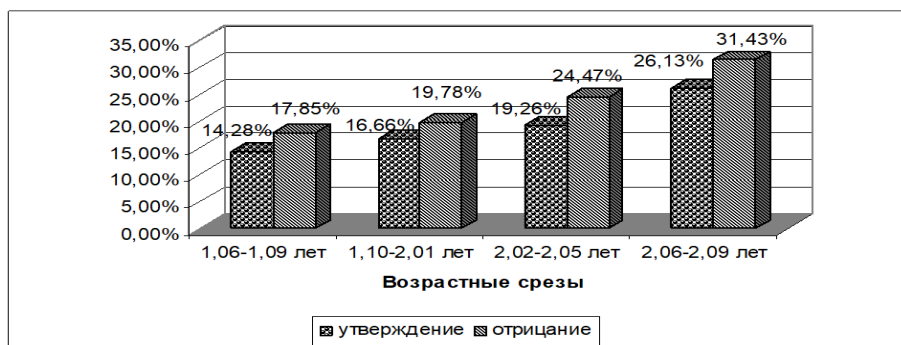
В третьем возрастном срезе **2г.2м. – 2г.5м.**, наоборот, наблюдается уменьшение количества правильных жестовых отрицаний от 7,81% на первом занятии до 6,25% на втором и третьем.

В четвертом возрастном срезе от **2л.6м. до 2л.9м.** можно заметить небольшое уменьшение количества правильных отрицаний на жестовом уровне от 6,81% на

первом занятии до 5,68% на втором, затем небольшое увеличение до 7,95% на третьем.

Если сравнивать формирование и развитие утверждения и отрицания на жестовом уровне в периоде 1г.6м. – 2г.9м., то можно заметить, что они развиваются примерно одинаково и лишь в четвертом срезе 2г.6м. – 2г.9м. средняя разница между ними составляет 2,65% в пользу отрицания.

Нельзя не отметить, по видимому, и тот факт, что к возрастному срезу 2,06 – 2,09 лет дети все же используют чаще речевые ответы, и этим, вероятно, объясняется спад отрицательных жестовых ответов данных детей.



*Рис.3.6. Среднее развитие утверждения и отрицания на вербальном уровне по всем возрастным срезам в процессе формирующего эксперимента.*

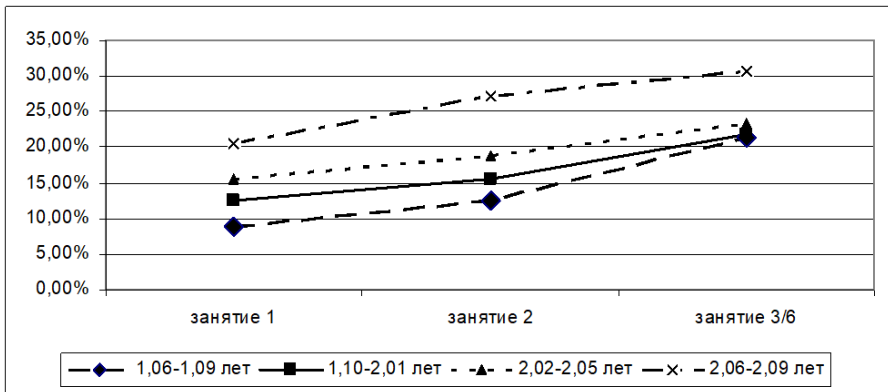
Охарактеризуем среднее развитие утверждения и отрицания на вербальном уровне в процессе формирующего эксперимента (Табл.3.1, колонки 4 и 5).

Анализируя данные результаты, мы видим, что на вербальном уровне прослеживается четкая динамика увеличения, как правильных утвердительных ответов, так и правильных отрицательных ответов у детей 1-3 лет, что

указывает на развитие речи у них во всех возрастных категориях. При этом, на всех возрастных срезах доминируют правильные отрицательные ответы детей. *Примером этому может служить ответ Ричарда Ц. (1г.9м.)* За правильные утвердительные ответы ребенок получил 4 балла, тогда как за правильные отрицательные ответы он получил 8 баллов, что в 2 раза больше. Причем, отвечая на вопросы, он настаивает на твердом ответе: «Нет, нет, нет!»

Данный факт особенно отмечается на возрастном срезе от 2,06 лет до 2,09 лет, что, по-видимому, связано с кризисом 3-х лет и негативистическими проявлениями детей этого периода. *Например, Юлия Р. (2г.9м.)* за правильное утверждение на речевом уровне получила всего 2 балла, однако за правильное отрицание на этом же уровне девочка получила 8 баллов.

Понаблюдаем теперь, как развивается утверждение на вербальном уровне во всех возрастных срезах от одного занятия к другому в процессе формирующего эксперимента (Табл.3.1, колонка 4, рис.3.7).



*Рис. 3.7. Развитие утверждения на вербальном уровне в каждом возрастном срезе от одного занятия к другому в процессе формирующего эксперимента.*

На *первых занятиях* на возрастном срезе от 1,06 до 1,09 лет правильно утверждают 8,92% детей, на возрастном срезе 1,10 – 2,01 лет утверждают правильно 12,50% детей, на возрастном срезе 2,02 – 2,05 лет утверждают правильно 15,62% и на возрастном срезе 2,06 – 2,09 лет утверждают правильно 20,45% детей.

*Вторые занятия* уже указывает на динамику развития утверждения на речевом уровне на всех возрастных срезах. Так, дети от 1,06 до 1,09 лет утверждают правильно в 1,40 раз чаще, чем на первом занятии, на возрастном срезе 1,10 – 2,01 лет чаще в 1,25 раза, на возрастном срезе 2,02 – 2,05 лет чаще в 1,20 раза и на возрастном срезе 2,06 – 2,09 лет чаще в 1,33 раза.

*Завершающее занятие* указывает на заметный рост правильных утвердительных ответов на уровне речи. Так, дети от 1,06 до 1,09 лет утверждают правильно в 1,71 раз чаще, чем на втором занятии, на возрастном срезе 1,10 – 2,01 лет чаще в 1,40 раз, на возрастном срезе 2,02 – 2,05 лет чаще в

1,25 раза и на возрастном срезе 2,06 – 2,09 лет чаще в 1,13 раза.

Проследим на конкретном примере рост утверждения на уровне речи на возрастном срезе от **1,06 до 1,09** лет. *Ирина А. (1г.8м.)*. На первом занятии правильное утверждение на речевом уровне у данного ребенка составило 2 балла, уже на втором ребенок получил 4 баллов, а на третьем занятии – 6 баллов.

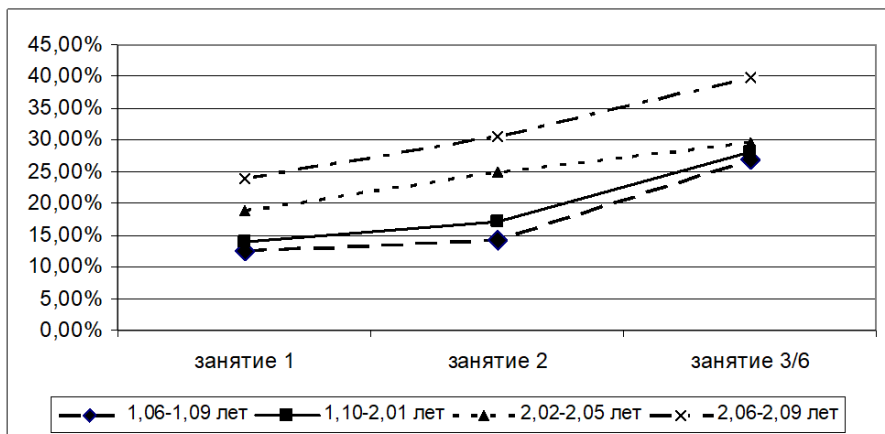
На возрастном срезе от **1,10 до 2,01** лет наблюдается также увеличение утвердительных ответов. *Например, Михаил Г. (2г.1м.)*. На первом занятии он ответил на два вопроса правильно и получил за правильное утверждение на вербальном уровне 4 балла, на втором занятии он дал три правильных ответа и заработал 6 баллов, но к завершающему занятию он повысил результат и получил 8 баллов за правильное утверждение на уровне речи.

На возрастном срезе от **2,02 до 2,05** лет отметим ответ *Кристиана Б. (2г.2м.)*, который на первом занятии формирующего эксперимента набрал 4 балла за утверждение на вербальном уровне, на втором занятии – 6 баллов, и на завершающем – 8 баллов.

Завершающий возрастной срез от **2,06 до 2,09** лет отметим *примером Саши Б. (2г.7м.)*. На первом занятии мальчик продемонстрировал наименьший результат – 2 балла за правильное утверждение, на втором занятии – 6 баллов, на завершающем занятии показал наилучший результат – 12 баллов.

Перейдем к анализу развития отрицания на вербальном уровне на всех возрастных срезах от одного занятия к

другому во время формирующего эксперимента (Тбл.3.1, колонка 5, рис.3.8).



*Рис.3.8. Развитие отрицания на вербальном уровне во всех возрастных срезах от одного занятия к другому в процессе формирующего эксперимента.*

На возрастном срезе **от 1,06 до 1,09 лет** на первом занятии количество правильных отрицаний на вербальном уровне составляет 12,50%, на втором занятии 14,28% (что в 1,14 раза больше чем на первом занятии), а на третьем занятии 26,78% (что в 1,88 раза больше, чем на предыдущем занятии). Таким образом, на данном возрастном срезе количество правильных вербальных отрицаний на третьем занятии возросло в 2,14 раза, по сравнению с первым занятием.

Аналогичную динамику констатируем и на возрастном срезе **от 1,10 до 2,01 лет**, где количество правильных вербальных отрицаний на первом занятии составляет 14,06%, на втором 17,18% (что в 1,22 раза больше, чем на первом занятии) и 28,12% на третьем занятии (что в 1,64 раза больше, чем на втором занятии). Следовательно, на данном



возрастном срезе количество верных отрицаний на вербальном уровне выросло на третьем занятии в 2,00 раза, по сравнению с первым занятием.

На возрастном срезе **от 2,02 до 2,05 лет** на первом занятии количество правильных отрицаний на речевом уровне равно 18,75%, на втором занятии 25,00% (что в 1,33 раза больше, чем на первом занятии), а на третьем составляет 29,68% (что в 1,19 раза больше, чем на предыдущем занятии). По сравнению с первым занятием, на третьем количество верных речевых отрицаний выросло в 1,58 раза.

Подобную картину можно заметить и на возрастном срезе **2,06 – 2,09 лет**, где количество правильных вербальных отрицаний на третьем занятии в 1,67 раза больше, чем на первом занятии (соответственно 39,77% против 23,86%) и в 1,30 раза больше, чем на втором занятии (соответственно 39,77% против 30,68%). На втором занятии количество правильных речевых отрицаний выросло в 1,29 раза, по сравнению с первым занятием (соответственно 30,68% против 23,86%).

Подтвердим сказанное выше конкретными примерами детей на различных возрастных срезах.

На возрастном срезе **от 1,06 до 1,09 лет** *Маша З. (1г.9м.)*. На первом формирующем занятии получила 0 баллов за неправильное отрицание на речевом уровне, на втором – 2 балла, на завершающем – 6 баллов. Отметим, что девочка очень плохо разговаривала в начале наших опытов. По мере занятий с ней, однако, мы заметили определенный прогресс в развитии речи у данного ребенка.

На возрастном срезе **от 1,10 до 2,01 лет** приведем пример *Наталии Б. (2г.1м.)*. На первом занятии девочка

получила 2 балла за правильное отрицание на вербальном уровне, на втором – 4 балла, на третьем занятии она повысила свой результат – 6 баллов.

На возрастном срезе от **2,02 до 2,05 лет** рассмотрим пример: *Саши Г. (2г.5м.)*. Мальчик, на первом занятии, получил за правильные отрицательные ответы 2 балла, на втором – 4 балла, на третьем – 6 баллов.

На возрастном срезе от **2,06 до 2,09 лет**. *Сильвия П. (2г.7м.)*. На первом занятии набрала 4 балла, на втором – 4 балла, на третьем – 6 баллов.

Таким образом, анализ ответов детей от 1г.6м. до 2л.9м позволил выделить то, что от занятия к занятию количество правильных отрицательных ответов на уровне речи увеличивалось.

Проанализируем процесс формирования развития утверждения и отрицания на комбинированном уровне. Полученные здесь средние данные занесены в Таблицу 3.1 (колонки 6 и 7) и проиллюстрированы графически на рис.3.9 (правильные комбинированные ответы).

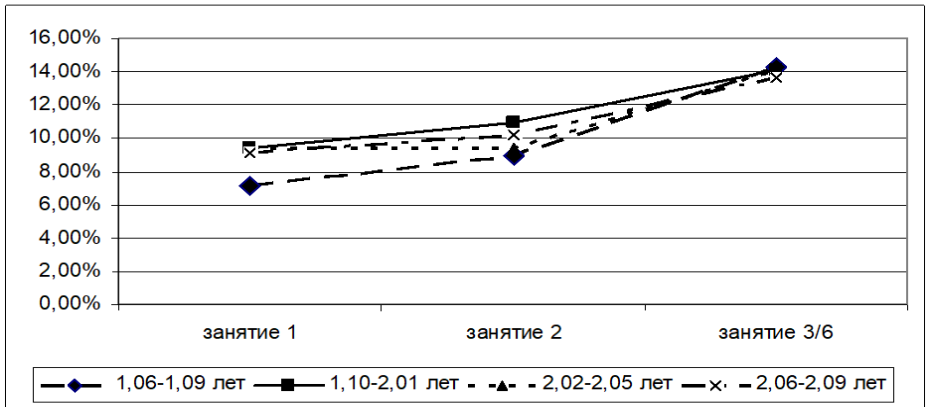


*Рис.3.9. Среднее развитие правильных ответов на комбинированном уровне во всех возрастных срезах в процессе формирующего эксперимента.*

Как это легко можно заметить, средние показатели правильных комбинированных ответов находятся в постоянном, хотя и незначительном, увеличении от одного возрастного среза к другому (10,11%, 10,93%, 10,98%, соответственно на первом, третьем и четвертом возрастных срезах), достигая своего пика на втором возрастном срезе от 1,10 до 2,01 лет.

Наименьший средний показатель комбинированных ответов – на первом возрастном срезе детей (от 1,06 до 1,09 лет). Это объясняется, по-видимому, возрастными психологическими особенностями самых младших детей из всех возрастных срезов. Комбинированные ответы у этих малышей появились лишь на завершающих занятиях.

Если рассматривать развитие правильных комбинированных ответов на каждом возрастном срезе от одного занятия к другому в процессе формирующего эксперимента (рис.3.10), то можно заметить определенный рост правильных комбинированных ответов, что свидетельствует о том, что дети от 1 года до 3 лет утверждают и отрицают не только на жестовом, вербальном, но также и на комбинированном уровне.



*Рис.3.10. Развитие правильных комбинированных ответов на всех возрастных срезах от одного занятия к другому в процессе формирующего эксперимента.*

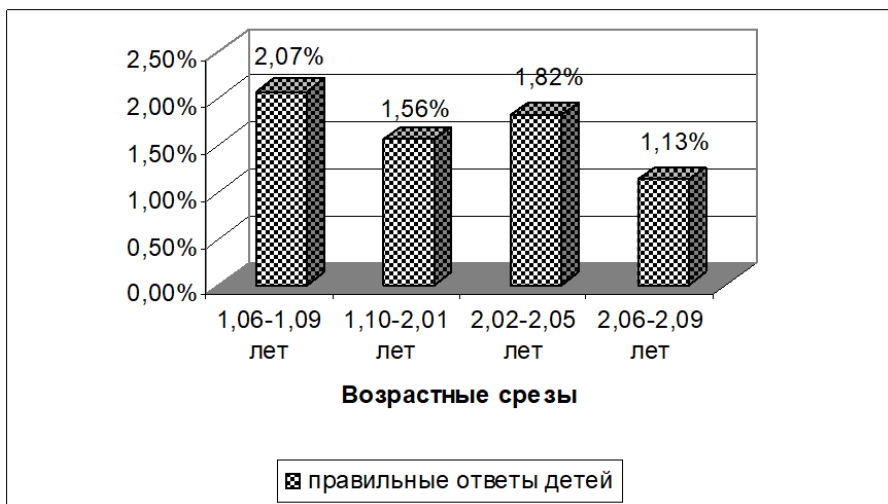
Для более подробного анализа проследим комбинированные ответы детей на каждом возрастном срезе.

*Например, Юлия Ц. (1г.10м.)* на первом занятии не дала никакого комбинированного ответа, на втором занятии набрала 2 балла и на завершающем занятии дала также один правильный ответ и получила 2 балла.

*Сергей П. (2г.)* на первом занятии получил 2 балла за правильный комбинированный ответ, на втором – также 2 балла, а на завершающем – 2 балла.

*Вера З. (2г.6м.)* на первом занятии дала один правильный комбинированный ответ, на втором и завершающем дала по два правильных комбинированных ответа.

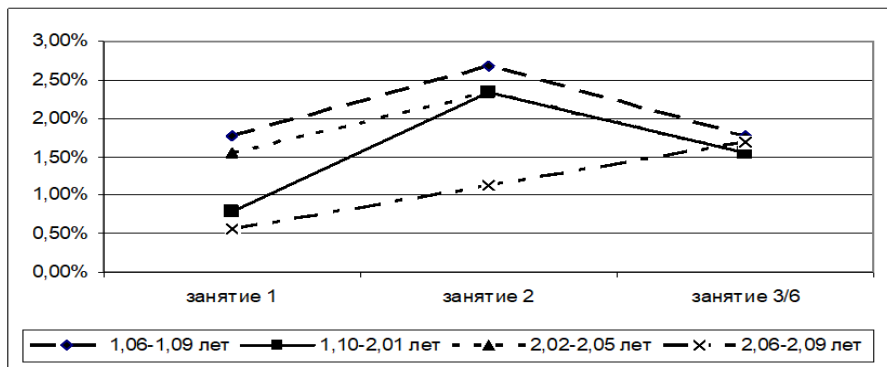
Наконец *Лена П. (2г.9м.)* на первом занятии получила 2 балла за комбинированные ответы, на втором – 4 балла, на третьем – 6 баллов.



*Рис. 3.11. Среднее развитие частично правильных ответов на комбинированном уровне во всех возрастных срезах в процессе формирующего эксперимента.*

В целом, средний процент частично правильных ответов на комбинированном уровне (Табл.3.1, колонка 7, рис.3.11) невелик. На возрастном срезе 1,06 – 1,09 лет он равняется 2,07%, на втором возрастном срезе (1,10 – 2,01 лет) он составляет 1,56%, на третьем (2,02 – 2,05 лет) он равен 1,82%, а на четвертом (2,06 – 2,09 лет) он составляет 1,13%. Как это можно заметить, средний процент частично правильных ответов на комбинированном уровне идет на убыль от первого среза (2,07%) к последнему (1,13%).

Соответственно, и в пределах каждого возрастного среза (Табл.3.1, рис.3.12) разность между количеством частично правильных ответов на каждом занятии невелика.



*Рис. 3.12. Развитие частично правильных ответов на комбинированном уровне в каждом возрастном срезе от одного занятия к другому в процессе формирующего эксперимента.*

Если же сравнивать между собой среднее количество правильных ответов и среднее количество частично правильных ответов на комбинированном уровне на каждом возрастном срезе, то разность между ними существенная: на первом срезе она составляет 8,04%, на втором – 9,89%, на третьем – 9,11%, а на четвертом – 9,85%.

### **Выводы**

Таким образом, при прослеживании динамики развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста в процессе формирующего эксперимента наблюдается их постоянный прогрессивный рост от первого возрастного среза (в среднем от 1,57% в отрезке 1 г. 6 м. – 1 г. 9 м.) до последнего (в среднем до 80,65% в отрезке 2 г. 6 м. – 2 г. 9 м.).

Убедившись в том, что в результате проведенных формирующих занятий с детьми экспериментальной группы подавляющее большинство из них стали правильно утверждать и отрицать, мы решили перейти к контрольному этапу психолого-педагогического эксперимента.

## **ГЛАВА 4. КОНТРОЛЬНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ: ЭФФЕКТИВНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА УМЕНИЯ УТВЕРЖДАТЬ И ОТРИЦАТЬ ИСТИННОСТЬ И /ИЛИ ЛОЖНОСТЬ СУЖДЕНИЙ ВЗРОСЛОГО**

Как отметили выше, мы пытались сформировать утверждение и отрицание у детей экспериментальной группы со средними и ниже среднего показателями развития этих умственных действий. Чтобы убедиться в полученных результатах, мы перешли к завершающему этапу наших опытов, а именно к контрольному эксперименту.

### **4.1. Предмет, цель и задачи контрольного эксперимента**

Предметом данного эксперимента был достигнутый в результате проведенных формирующих серий уровень развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста со средними и ниже среднего показателями их развития в констатирующем эксперименте, по сравнению с детьми того же возраста, но с показателями развития данных мыслительных действий выше среднего в констатирующем эксперименте.

Основной целью контрольного эксперимента было определение уровней развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста экспериментальной и контрольной групп.

Главная задача контрольного эксперимента состояла в том, чтобы выявить разность в развитии уровней утверждения и отрицания у детей соответствующих групп.

Контрольный эксперимент длился одна неделя. Опыты были проведены индивидуально.

#### **4.2. Испытуемые, принявшие участие в контрольном эксперименте**

На завершающем этапе психолого-педагогического эксперимента приняли участие 34 ребенка раннего возраста со средними и ниже среднего показателями развития утверждения и отрицания в констатирующем эксперименте, которые впоследствии вошли в экспериментальную группу и с которыми в формирующем эксперименте были проведены специальные занятия по развитию утверждения и отрицания, а так же 40 детей-сверстников, у которых показатели развития данных мыслительных действий были выше среднего в констатирующем эксперименте, но которые впоследствии остались вне поля формирующего эксперимента.

#### **4.3. Методы и приемы, используемые в контрольном эксперименте**

Для определения уровней развития утверждения и отрицания, мы использовали, как и в констатирующем эксперименте, метод естественного эксперимента. Конкретная методика, которая была применена, была такая же, как и в констатирующем эксперименте, с той лишь разницей, что на этот раз использовали также и другие, знакомые детям предметы, а также в другом порядке. Тем самым, данная методика выглядела следующим образом.



## Ход эксперимента

Разложив игрушки на столе, предлагаем ребенку поиграть.

Показываем ребенку предмет и убеждаемся в том, что он ему знаком. Таким способом, выбираем пять хорошо знакомых ребенку предметов.

**Шаг 1.** Показываем ребенку мишку и спрашиваем: «Это мишка?»

**Шаг 2.** Показываем ребенку один объект, но спрашиваем о другом.

Например: показываем мячик и спрашиваем: «Это цветочек?»

**Шаг 3.** Показываем кошку и спрашиваем: «Это кошка?»

**Шаг 4.** Показываем птичку и спрашиваем: «Это мишка?»

**Шаг 5.** Показываем цветочек и спрашиваем: «Это цветочек?»

**Шаг 6.** Показываем кошку и спрашиваем: «Это птичка?»

В ходе контрольного эксперимента, таким образом, происходит чередование утвердительных и отрицательных вопросов, которое необязательно, как мы уже говорили, должно быть упорядоченным, оно может быть и случайным.

Контрольный эксперимент был проведен через неделю после формирующего эксперимента и развертывался индивидуально в виде игр-занятий в естественной для этого возраста предметной деятельности.

Кроме указанной методики, мы применили также *метод наблюдения*. Основные наблюдаемые факты

зарегистрировали в отдельных протоколах на каждого ребенка.

#### 4.4. Результаты контрольного эксперимента

Полученные результаты были подсчитаны в баллах, затем переведены в проценты. Напомним, что за каждый правильный ответ мы начислили ребенку 2 балла, за частично правильный 1 балл, за неправильный ответ мы не начислили ни одного балла.

Для измерения значимости различий между данными одной и той же выборки (группы) на этапе контрольного и констатирующего экспериментов, мы применили непараметрический тест W.Wilcoxon, где  $z$  выражает величину значимости различий парных групп, а  $p$  – уровень погрешности (Приложение 5). Если  $z \geq 1,98$ , то значимое различие налицо. Уровень погрешности  $p$  не должен быть больше 5%.  $Z$  не может быть значимым, если уровень погрешности  $p \geq 0,05$ .

*Таблица 4.1*

#### Результаты контрольного и констатирующего экспериментов у детей раннего возраста экспериментальной группы (в %)

Возрастные срезы	Эксперимент	Ответы на уровне					Всего
		жеста		речи		комбинированном	
		утвержд.	отриц.	утвержд.	отриц.		
1,06-1,09	контр.	7,14	5,95	19,18	19,74	11,90	63,91
	конст.	7,14	-	5,95	3,57	-	16,66
1,10-2,01	контр.	7,57	9,14	19,34	23,35	13,37	72,77
	конст.	6,25	5,20	11,45	6,25	4,16	33,31
2,02-2,05	контр.	4,35	2,88	24,88	29,16	13,17	74,44
	конст.	7,29	7,29	14,58	4,16	7,29	40,61
2,06-2,09	контр.	2,59	3,57	23,53	28,72	11,47	69,88
	конст.	3,78	-	15,15	9,84	6,06	34,83

Таким образом, если сравнивать данные, полученные в результате контрольного эксперимента у детей раннего возраста **экспериментальной группы**, с данными, полученными в результате проведения констатирующего эксперимента у этих же детей (Табл.4.1, колонка 8), то нетрудно заметить что, в целом, за исключением некоторых, произошел *значительный* рост показателей уровней развития утверждения и отрицания. Так, на возрастном срезе 1г.6м. – 1г.9м. общий уровень развития утверждения и отрицания вырос от 16,66% в констатирующем эксперименте до 63,91% в контрольном эксперименте, т.е. возрос в 3,83 раза. На возрастном срезе 1г.10м. – 2г.1м. общий уровень развития утверждения и отрицания вырос от 33,31% в констатирующем эксперименте до 72,77% в контрольном эксперименте, т.е. возрос в 2,18 раза. На возрастном срезе 2г.2м. – 2г.5м. этот уровень возрос в 1,83 раза (от 40,61% до 74,44%), на возрастном срезе 2г.6м. – 2г.9м. данный уровень возрос в 2,00 раза (от 34,83% до 69,88%). За исключением развития уровня утверждения на жестовом уровне, где  $z < 1,98$ , а  $p > 0,05$ , развитие утверждения и отрицания на остальных уровнях по всем возрастным срезам в целом является статистически значимым (Приложение 5, табл.5).

Рассмотрим теперь, как выросли показатели утверждения и отрицания по отдельным уровням и возрастным срезам в экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента, по сравнению с констатирующим экспериментом.

На **жестовом уровне** показатели развития *утверждения* ни на одном возрастном срезе, за исключением

интервала 2г.2м. – 2г.5м., не являются статистически значимыми ( $z < 1,98$ ;  $p > 0,05$ ). Показатели же развития *отрицания* на этом уровне являются статистически значимыми на всех возрастных срезах, кроме возрастного среза 2г.2м. – 2г.5м.

Так, на возрастном срезе 1г.6м. – 1г.9м. уровень развития отрицания вырос в 5,95 раза (от 0,00% в констатирующем эксперименте до 5,95% в контрольном эксперименте), на возрастном срезе 1г.10м. – 2г.1м. вырос в 1,75 раза (от 5,20% в констатирующем эксперименте до 9,14% в контрольном эксперименте), на возрастном срезе 2г.2м. – 2г.5м. упал в 2,5 раза (от 7,29% в констатирующем эксперименте до 2,88% в контрольном эксперименте) и на последнем возрастном срезе 2г.6м. – 2г.9м. опять вырос в 3,57 раза (от 0,00% в констатирующем эксперименте до 3,57% в контрольном эксперименте). Таким образом, на жестовом уровне на этапе констатирующего эксперимента дети чаще утверждали, чем отрицали, тогда как на этапе контрольного эксперимента, наоборот, они чаще отрицали, за исключением среза от 2,02 – 2,05 лет. *Например:* Катя Б. (2 года). Если на этапе констатирующего эксперимента девочка дала 2 правильных ответа на утверждение и получила 4 балла и не дала ни одного правильного ответа на отрицание, то на этапе контрольного эксперимента она дала один правильный ответ на утверждение и два на отрицание.

На **речевом уровне** все показатели развития утверждения и отрицания на всех возрастных срезах являются статистически значимыми ( $z > 1,98$ ;  $p < 0,05$ ) (Приложение 5, табл.1 – 4). Так, на возрастном срезе 1г.6м. – 1г.9м. показатели утверждения выросли в 3,22 раза (от 3,95% в

констатирующем эксперименте до 19,18% в контрольном эксперименте), а показатели отрицания выросли в 5,52 раза (от 3,57% в констатирующем эксперименте до 19,74% в контрольном эксперименте). Например, Юлия Ц. (1,09 лет). На этапе констатирующего эксперимента получила 2 балла за правильное утверждение на речевом уровне, а на этапе контрольного эксперимента получила 2 балла за правильное утверждение и 4 балла за правильное отрицание на том же уровне.

На *возрастном срезе от 1,10 до 2,01 лет* показатели утверждения на речевом уровне увеличились в 1,68 раз (от 11,45% до 19,34%), а отрицания в 3,73 раза (от 6,25% до 23,35%). Например, Андрей Н. (2г.1м.) на этапе констатирующего эксперимента правильно утверждал на уровне речи один раз и получил 2 балла, отрицал на уровне речи также один раз и, соответственно, получил 2 балла. На этапе контрольного эксперимента картина изменилась и Андрей, не дав ни одного ответа на уровне жеста, набрал баллы только за ответы на уровне речи: 2 балла за утверждение и 6 баллов за отрицание.

На *возрастном срезе от 2,02 до 2,05 лет* показатели утверждения на речевом уровне увеличились в 1,67 раз (от 14,58% до 24,88%), а отрицания в 7,00 раз (от 4,16% до 29,16%). Например, Саша Г. (2г.5м.) на этапе констатирующего эксперимента правильно утверждал на уровне речи и получил 2 балла, отрицал на уровне речи два раза и, соответственно, получил 4 балла. Но уже на этапе контрольного эксперимента правильное утверждение на речевом уровне увеличилось до 4 баллов, а правильное отрицание на том же уровне увеличилось до 6 баллов.

На *возрастном срезе от 2,06 до 2,09 лет* показатели утверждения на речевом уровне увеличились в 1,55 раза (от 15,15% до 23,53%), а отрицания в 2,91 раз (от 9,84% до 28,72%). *Например*, Иван М. (2г.7м.) на этапе констатирующего эксперимента получил всего на речевом уровне 4 балла за правильное утверждение и отрицание, а на этапе контрольного эксперимента получил 8 баллов.

**Комбинированный уровень** развития утверждения и отрицания показал нам следующие результаты в процессе сравнения данных контрольного и констатирующего опытов у детей экспериментальной группы, которые, в целом, являются статистически значимыми (Приложение 5, табл.5). На *возрастном срезе от 1,06 до 1,09 лет* комбинированные ответы увеличились в 11,90 раз. (от 0,00% до 11,90%). *Например*, Юлия Ц. (1г.9м.) не дала ни одного комбинированного ответа на этапе констатирующего эксперимента, тогда как на этапе контрольного эксперимента она набрала 2 балла.

На *возрастном срезе от 1,10 до 2,01 лет* комбинированные ответы увеличились в 3,21 раза (от 4,16% до 13,37%). *Например*, Андрей Д. (1г.11м.) ответил на этом уровне правильно один раз на этапе констатирующего эксперимента, а на этапе контрольного эксперимента давал правильные ответы два раза.

На *возрастном срезе от 2,02 до 2,05 лет* комбинированные ответы увеличились в 1,80 раз (от 7,29% до 13,17%). *Например*, Елена З. (2г.3м.), не дав ни одного правильного комбинированного ответа на этапе констатирующего эксперимента, на этапе контрольного получила 4 балла на этом уровне.

На *возрастном срезе от 2,06 до 2,09 лет* комбинированные ответы увеличилось в 1,89 раза (от 6,06% до 11,47%). Например, Сильвия П. (2г.7м.) на этапе констатирующего эксперимента получила 4 балла за комбинированные ответы, на этапе контрольного девочка получила 6 баллов на этом уровне. Заметим, что на этапе контрольного эксперимента Сильвия давала только комбинированные ответы. Это, видимо, отмечалось повышенной эмоциональностью данного ребенка, а также тем, что она использует ярко невербальное общение. Поэтому, на этапе констатирующего эксперимента она давала только жестовые и комбинированные ответы, а на контрольном этапе исчезли жестовые ответы и использовались лишь комбинированные.

Рассмотрим результаты контрольного эксперимента, по сравнению с результатами констатирующего эксперимента, у детей **контрольной группы** (Табл.4.2).

*Таблица 4.2.*

**Результаты контрольного и констатирующего экспериментов у детей раннего возраста контрольной группы ( в % )**

Возрастные срезы	Эксперимент	Ответы на уровне					Всего
		жеста		речи		комбинированном	
		утвержд.	отриц.	утвержд.	отриц.		
1,06-1,09	контр.	10,59	10,83	17,50	16,46	4,50	59,88
	конст.	15,00	10,83	17,50	15,00	-	58,33
1,10-2,01	контр.	9,84	8,32	20,05	20,20	9,84	68,25
	конст.	9,84	8,33	17,42	13,63	9,84	61,33
2,02-2,05	контр.	8,33	2,77	22,70	25,16	10,87	69,83
	конст.	8,33	2,77	17,59	22,22	10,18	61,09
2,06-2,09	контр.	4,18	3,53	20,22	26,55	7,17	61,65
	конст.	9,16	2,50	16,66	24,16	7,50	59,98

Следует отметить, что, в целом, общие показатели развития утверждения и отрицания на всех уровнях и возрастных срезах у детей-сверстников контрольной группы в контрольном эксперименте также выросли, по сравнению с соответствующими показателями в констатирующем эксперименте (Табл.4.2, колонка 8), однако *незначительно* как в аналогичной ситуации у детей-сверстников экспериментальной группы (Табл.4.1, колонка 8). Так, на возрастном срезе 1г.6м. – 1г.9м. общий уровень развития утверждения и отрицания вырос от 58,33% в констатирующем эксперименте до 59,88% в контрольном эксперименте, т.е. вырос в 1,02 раза. На возрастном срезе 1г.10м. – 2г.1м. общий уровень развития утверждения и отрицания вырос от 61,33% в констатирующем эксперименте до 68,25% в контрольном эксперименте, т.е. вырос в 1,11 раза. На возрастном срезе 2г.2м. – 2г.5м. этот уровень вырос в 1,14 раза (от 61,09% до 69,83%), на возрастном срезе 2г.6м. – 2г.9м. данный уровень вырос в 1,02 раза (от 59,98% до 61,65%).

Таким образом, если подсчитать *средний рост уровней утверждения и отрицания у детей экспериментальной и контрольной групп, то окажется, что он в 2,29 раза больше у сверстников экспериментальной группы, чем у сверстников контрольной группы.* Соответственно, и показатели значимости различий между данными по всем возрастным срезам выше у детей экспериментальной группы, по сравнению с детьми контрольной группы (Приложение 5, табл.5). А на жестовом уровне, как в отношении утверждения, так и отрицания, в контрольной группе различия между



данными в контрольном и констатирующем экспериментах являются незначимыми ( $z < 1,98$ ;  $p > 0,05$ ) (там же).

Проанализируем сейчас, как выросли показатели утверждения и отрицания по отдельным уровням и возрастным срезам в контрольной группе на этапе контрольного эксперимента, по сравнению с констатирующим экспериментом.

На жестовом уровне показатели развития утверждения и отрицания ни на одном возрастном срезе не являются статистически значимыми ( $z < 1,98$ ;  $p > 0,05$ ) (Приложение 5, табл.1-4). В самом деле, в 1г.6м. – 1г.9м. (Табл.4.2) уровень утверждения в констатирующем эксперименте равняется 15,00%, а в контрольном 10,59%, т.е. уменьшился. Уровень отрицания остался тем же – 10,83%. На возрастном срезе 1г.10м. – 2г.1м. как утверждение, так и отрицание, фактически, остались на том же уровне – соответственно 9,84% и 8,33%. На возрастном срезе 2г.2м.-2г.5м. наблюдается та же картина: утверждение осталось на уровне 8,33%, а отрицание на уровне 2,77%. На последнем возрастном срезе уровень утверждения упал с 9,16% до 4,18%, а уровень отрицания вырос незначительно с 2,50% до 3,53%.

На речевом уровне ситуация складывалась следующим образом (Табл.4.2):

На *возрастном срезе от 1,06 до 1,09 лет* показатели утверждения осталось на том же уровне (17,50%) и лишь немного возросли показатели отрицания (с 15,00% до 16,46%). Поэтому различия являются статистически незначимыми (Приложение 5, табл.1 – 4). *Например, Денис П. (1г. 9м.)* на этапе констатирующего эксперимента получил

всего 7 баллов (за правильное утверждение – 4 балла, за правильное отрицание – 3 балла), а на этапе контрольного эксперимента он получил 4 балла за правильное утверждение и 4 балла за правильное отрицание.

На *возрастном срезе от 1,10 до 2,01 лет* показатели утверждения на речевом уровне на этапе контрольного эксперимента увеличились в 1,15 раз (с 17,42% до 20,05%), по сравнению с констатирующим экспериментом, а показатели отрицания в 1,48 раз (с 13,63% до 20,20%). Соответственно,  $z = 2,546$ ,  $p = 0,011$  для утверждения и  $z = 2,120$  и  $p = 0,034$  для отрицания. *Например*, Саша В. (2г.1м.) на этапе констатирующего эксперимента правильно утверждал на уровне речи 2 раза и получил 4 балла, отрицал на уровне речи один раз и, соответственно, получил 3 балла. На этапе контрольного эксперимента картина изменилась, и Саша набрал 9 баллов: 5 - за правильное утверждение и 4 - за правильное отрицание на уровне речи.

На *возрастном срезе от 2,02 до 2,05 лет* показатели утверждения на речевом уровне на этапе контрольного эксперимента увеличились в 1,29 раза, по сравнению с констатирующим экспериментом (с 17,59% до 22,70%), а показатели отрицания в 1,13 раза (с 22,22% до 25,16%). Статистически значимыми являются только показатели утверждения. *Например*, Дана Д. (2г.5м.) на этапе констатирующего эксперимента правильно утверждала на уровне речи и получила 4 балла, отрицала на уровне речи и, соответственно, получила 3 балла. На этапе контрольного эксперимента правильное утверждение увеличилось до 6 баллов, а правильное отрицание увеличилось также до 4 баллов.

На *возрастном срезе от 2,06 до 2,09 лет* показатели утверждения на речевом уровне увеличились в 1,21 раз (с 16,66% до 20,22%) на этапе контрольного эксперимента, по сравнению с констатирующим, а показатели отрицания в 1,09 раз (с 24,16% до 26,55%). Поэтому различия оказались статистически незначимыми. *Например, Лиза Т. (2г.7м.)* на этапе констатирующего эксперимента получила на речевом уровне 7 баллов за правильное утверждение и отрицание, а на этапе контрольного эксперимента получила 8 баллов.

**Комбинированный уровень** показал нам следующие результаты в процессе сравнения данных контрольного и констатирующего опытов.

На *возрастном срезе от 1,06 до 1,09 лет* комбинированные ответы увеличились в 4,50 раза (от 0,00% до 4,50%). Различия являются статистически значимыми. *Например, Ричард Ц. (1г.9м.)* не дал ни одного комбинированного ответа на этапе констатирующего эксперимента, тогда как на этапе контрольного эксперимента он набрал 2 балла.

На *возрастном срезе от 1,10 до 2,01 лет* комбинированные ответы остались на том же уровне (9,84%). Соответственно, различия являются статистически незначимыми. *Например: Маша Б. (2г.)* ответила на этапе констатирующего эксперимента на этом уровне и получила 2 балла, на этапе контрольного эксперимента дала один правильный комбинированный ответ и получила также 2 балла.

На *возрастном срезе от 2,02 до 2,05 лет* комбинированные ответы у детей как на этапе констатирующего, так и на этапе контрольного эксперимента

остались почти на одном и том же уровне (10,87%) и поэтому различия являются статистически незначимыми.

На *возрастном срезе от 2,06 до 2,09 лет* правильные комбинированные ответы упали в 1,04 раз (от 7,50% до 7,17%) и различия между данными являются статистически незначимыми.

Сравним сейчас данные, полученные в контрольном эксперименте у детей-сверстников **экспериментальной и контрольной групп** (Табл.4.3, колонка 8). В целом, как это можно заметить, *общие показатели развития утверждения и отрицания по всем уровням, вместе взятым в экспериментальной группе выше, чем в контрольной и, к тому же, статистически значимы* (Приложение 6, табл.5) (Для статистической обработки данных был применен непараметрический тест U Mann-Whitney). Так, на возрастном срезе 1г.6м. – 1г.9м. общий уровень развития утверждения и отрицания в контрольной группе вырос до 59,88%, а в экспериментальной до 63,91%, т.е. в 1,06 раза больше. На возрастном срезе 1г.10м. – 2г.1м. общий уровень развития утверждения и отрицания в контрольной группе вырос до 68,25%, а в экспериментальной до 72,77%, т.е. в 1,06 раз больше. На возрастном срезе 2г.2м. – 2г.5м. этот уровень в контрольной группе вырос до 69,83%, а в экспериментальной до 74,44%, т.е. в 1,06 раз больше. На возрастном срезе 2г.6м. – 2г.9м. данный уровень вырос в контрольной группе до 61,65%, а в экспериментальной до 69,88%, т.е. в 1,13 раз больше.

Таблица 4.3

**Результаты контрольного эксперимента у детей раннего возраста экспериментальной и контрольной групп ( в %)**

Возрастные срезы	Группы	Ответы на уровне					Всего
		жеста		речи		комбинированном	
		утвержд.	отриц.	утвержд.	отриц.		
1,06-1,09	эсп.	7,14	5,95	19,18	19,74	11,90	63,91
	контр.	10,59	10,83	17,50	16,46	4,50	59,88
1,10-2,01	эсп.	7,57	9,14	19,34	23,35	13,37	72,77
	контр.	9,84	8,32	20,05	20,20	9,84	68,25
2,02-2,05	эсп.	4,35	2,88	24,88	29,16	13,17	74,44
	контр.	8,33	2,77	22,70	25,16	10,87	69,83
2,06-2,09	эсп.	2,59	3,57	23,53	28,72	11,47	69,88
	контр.	4,18	3,53	20,22	26,55	7,17	61,65

О существующих значимых различиях между данными в развитии утверждения и отрицания у детей-сверстников раннего возраста контрольной и экспериментальной групп на этапе контрольного эксперимента свидетельствуют и вычисленные нами среднее значение, медиана, дисперсия, стандартное отклонение и коэффициент эксцесса.

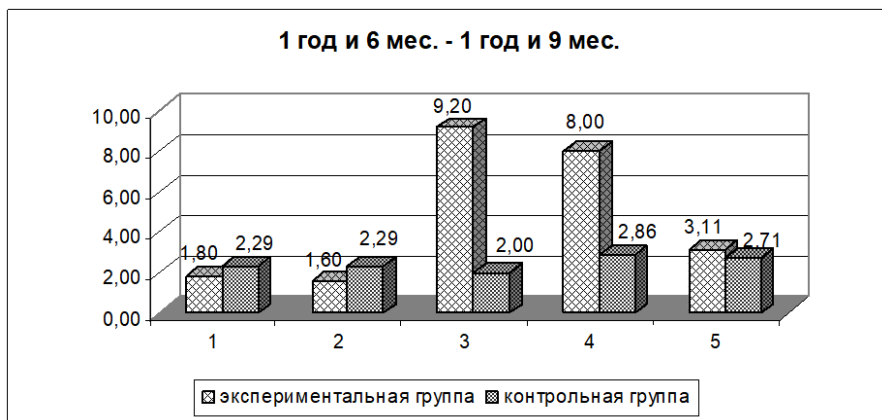
На возрастном срезе **1г.6м. – 1г.9м.** значения вышеперечисленных величин следующее (Табл.4.4).

Таблица 4.4

**Среднее, медиана, дисперсия, стандартное отклонение и коэффициент эксцесса в экспериментальной и контрольной группах на этапе контрольного эксперимента на возрастном срезе 1г.6м. – 1г.9м.**

Величины	Выборки	
	экспериментальная	контрольная
<b>Среднее (M)</b>		
Жесты утверждения	1,80	2,29
Жесты отрицания	1,60	2,29
Речевое утверждение	9,20	2,00
Речевое отрицание	8,00	2,86
Комбинированные ответы	3,11	2,71
<b>Медиана (M<sub>0</sub>)</b>		
Жесты утверждения	2,00	2,00
Жесты отрицания	1,00	2,00
Речевое утверждение	10,00	2,00
Речевое отрицание	8,00	2,00
Комбинированные ответы	3,00	2,00
<b>Дисперсия</b>		
Жесты утверждения	3,07	3,24
Жесты отрицания	4,27	4,57
Речевое утверждение	4,62	5,33
Речевое отрицание	4,44	10,48
Комбинированные ответы	5,88	7,57
<b>Стандартное отклонение</b>		
Жесты утверждения	1,75	1,80
Жесты отрицания	2,07	2,14
Речевое утверждение	2,15	2,31
Речевое отрицание	2,11	3,24
Комбинированные ответы	2,42	2,72
<b>Коэффициент эксцесса</b>		
Жесты утверждения	-1,73	-1,82
Жесты отрицания	0,95	0,57
Речевое утверждение	- 0,88	-0,15
Речевое отрицание	-0,45	-1,15
Комбинированные ответы	0,59	1,86

Графическое изображение средней ( $M$ ) по данным экспериментальной и контрольной выборок на этапе контрольного эксперимента в возрастном срезе 1г.6м. – 1г.9м. представлено на рис.4.1.



*Рис.4.1. Среднее арифметическое ( $M$ ) в экспериментальной и контрольной выборках на этапе контрольного эксперимента в возрастном срезе 1г.6м. – 1г.9м.*

По горизонтали: 1 – утверждение на уровне жеста; 2 – отрицание на уровне жеста; 3 – утверждение на уровне речи; 4 – отрицание на вербальном уровне; 5 – комбинированные ответы.

По вертикали мы отметили среднее значение ( $M$ ) показателей (в баллах).

На возрастном срезе 1г.10м. – 2г.1м. значение вышеперечисленных величин следующие (Табл.4,5).

Таблица 4.5.

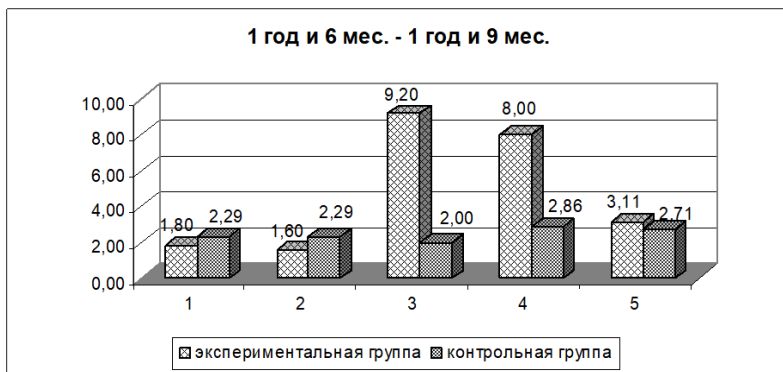
**Среднее, медиана, дисперсия, стандартное отклонение и коэффициент эксцесса в экспериментальной и контрольной группах на этапе контрольного эксперимента на возрастном срезе 1г.10м. – 2г.1м.**

Величины	Выборки	
	экспериментальная	контрольная
<b>Среднее (M)</b>		
Жесты утверждения	1,09	0,50
Жесты отрицания	2,73	0,25
Речевое утверждение	7,45	6,25
Речевое отрицание	7,45	6,00
Комбинированные ответы	4,00	2,00
<b>Медиана (Md)</b>		
Жесты утверждения	0,00	0,00
Жесты отрицания	4,00	0,00
Речевое утверждение	8,00	6,00
Речевое отрицание	8,00	7,00
Комбинированные ответы	4,00	2,00
<b>Дисперсия</b>		
Жесты утверждения	2,69	2,00
Жесты отрицания	4,22	0,50
Речевое утверждение	10,47	2,79
Речевое отрицание	8,07	13,71



Величины	Выборки	
	экспериментальная	контрольная
Комбинированные ответы	4,60	3,71
<i>Стандартное отклонение</i>		
Жесты утверждения	1,64	1,41
Жесты отрицания	2,05	0,71
Речевое утверждение	3,24	1,67
Речевое отрицание	2,84	3,70
Комбинированные ответы	2,14	1,93
<i>Коэффициент эксцесса</i>		
Жесты утверждения	-0,25	8,00
Жесты отрицания	-1,13	8,00
Речевое утверждение	2.10	-1,39
Речевое отрицание	4,90	-1,05
Комбинированные ответы	0,70	2,31

На рис.4.2 можно увидеть графическое представление средней ( $M$ ) по данным экспериментальной и контрольной выборок на этапе контрольного эксперимента в возрастном срезе 1г.10м. – 2г.1м.



*Рис.4.2. Среднее арифметическое ( $M$ ) в экспериментальной и контрольной выборках на этапе контрольного эксперимента в возрастном срезе 1г.10м. – 2г.1м. (обозначения те же, что на рис.4.1)*

По *горизонтали*: 1 – утверждение на уровне жеста; 2 – отрицание на уровне жеста; 3 – утверждение на уровне речи; 4 – отрицание на вербальном уровне; 5 –комбинированные ответы.

По *вертикали* мы отметили среднее значение ( $M$ ) показателей (в баллах).

На всех указанных на этом рисунке уровнях средние данные экспериментальной группы в контрольном эксперименте выше, чем в контрольной группе, являясь значимыми для отрицания на жестовом уровне.

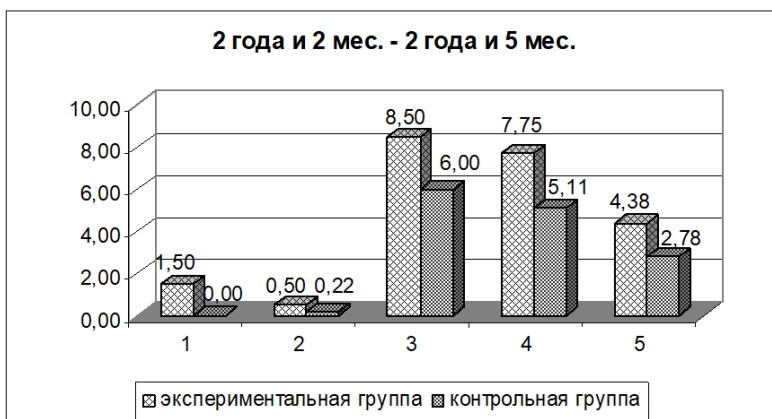
На возрастном срезе **2г.2м. – 2г.5м.** значения вышеуказанных величин следующее (Табл.4.6). Полученные на этом срезе в экспериментальной группе данные на этапе контрольного эксперимента на всех уровнях выше, чем в контрольной группе. Наглядно это можно видеть и на рис.4.3 в отношении средней ( $M$ ). Следует также заметить, что на возрастном срезе 2г.2м. – 2г.5м. значимость различий между данными экспериментальной и контрольной групп на этапе контрольного эксперимента достигает наибольшего числа –

три случая из пяти возможных (утверждение на жестовом и речевом уровнях и отрицание на вербальном уровне) (Приложение 6, табл.3).

Таблица 4.6

**Среднее, медиана, дисперсия, стандартное отклонение и коэффициент эксцесса в экспериментальной и контрольной группах на этапе контрольного эксперимента на возрастном срезе 2г.2м. – 2г.5м.**

Величины	Выборки	
	экспериментальная	контрольная
<b>Среднее (M)</b>		
Жесты утверждения	1,50	0,00
Жесты отрицания	0,50	0,22
Речевое утверждение	8,50	6,00
Речевое отрицание	7,75	5,11
Комбинированные ответы	4,38	2,78
<b>Медиана (M<sub>0</sub>)</b>		
Жесты утверждения	2,00	-
Жесты отрицания	0,00	0,00
Речевое утверждение	8,00	6,00
Речевое отрицание	8,00	6,00
Комбинированные ответы	4,50	2,00
<b>Дисперсия</b>		
Жесты утверждения	0,86	-
Жесты отрицания	0,86	0,44
Речевое утверждение	2,00	5,00
Речевое отрицание	2,79	1,11
Комбинированные ответы	5,13	8,44
<b>Стандартное отклонение</b>		
Жесты утверждения	0,93	-
Жесты отрицания	0,93	0,67
Речевое утверждение	1,41	2,44
Речевое отрицание	1,67	1,05
Комбинированные ответы	2,26	2,91
<b>Коэффициент эксцесса</b>		
Жесты утверждения	0,00	-
Жесты отрицания	0,00	9,00
Речевое утверждение	-0,23	-0,80
Речевое отрицание	-1,39	-2,57
Комбинированные ответы	-1,22	-0,61



*Рис.4.3. Среднее арифметическое (M) в экспериментальной и контрольной выборках на этапе контрольного эксперимента в возрастном срезе 2г.2м. – 2г.5м. (обозначения те же, что на рис.4.1)*

По *горизонтالي*: 1 – утверждение на уровне жеста; 2 – отрицание на уровне жеста; 3 – утверждение на уровне речи; 4 – отрицание на вербальном уровне; 5 –комбинированные ответы.

По *вертикали* мы отметили среднее значение (M) показателей (в баллах).

На последнем возрастном срезе **2г.6м. – 2г.9м.** результаты детей-ровесников экспериментальной группы на этапе контрольного эксперимента в целом выше, чем у детей контрольной группы на всех уровнях. Значимыми являются различия данных утверждения на вербальном уровне и утверждения и отрицания на комбинированном уровне (Приложение 6, табл.4).

О соответствующей разнице между данными в развитии утверждения и отрицания у детей от 2,06 лет до 2,09 лет свидетельствуют и вычисленное нами среднее значение,

медиана, дисперсия, стандартное отклонение и коэффициент эксцесса (Табл.4.7).

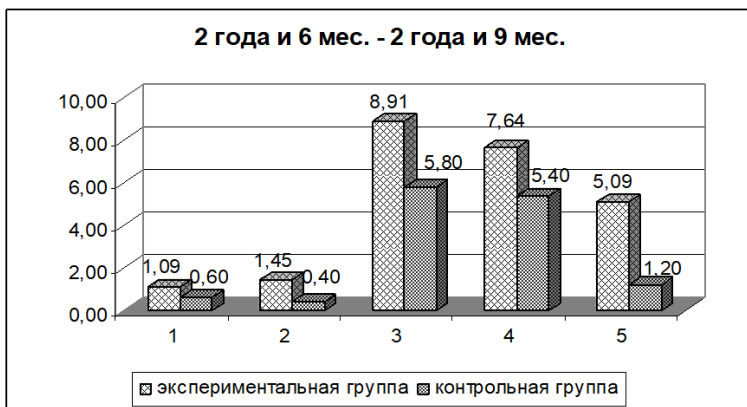
Таблица 4.7

**Среднее, медиана, дисперсия, стандартное отклонение и коэффициент эксцесса в экспериментальной и контрольной группах на этапе контрольного эксперимента на возрастном срезе 2г.6м. – 2г.9м.**

Величины	Выборки	
	экспериментальная	контрольная
<b>Среднее (M)</b>		
Жесты утверждения	1,09	0,60
Жесты отрицания	1,45	0,40
Речевое утверждение	8,91	5,80
Речевое отрицание	7,64	5,40
Комбинированные ответы	5,09	1.20
<b>Медиана (M<sub>0</sub>)</b>		
Жесты утверждения	2,00	0,00
Жесты отрицания	2,00	0,00
Речевое утверждение	8,00	6,00
Речевое отрицание	8,00	6,00
Комбинированные ответы	5,00	1,00
<b>Дисперсия</b>		
Жесты утверждения	1,09	0,93
Жесты отрицания	2,47	0,71
Речевое утверждение	5,09	9,29

Величины	Выборки	
	экспериментальная	контрольная
Речевое отрицание	7,85	8,04
Комбинированные ответы	15,49	1,73
<i>Стандартное отклонение</i>		
Жесты утверждения	1,04	0,97
Жесты отрицания	2,47	0,71
Речевое утверждение	2,26	3,05
Речевое отрицание	2.80	2,84
Комбинированные ответы	3.94	1,32
<i>Коэффициент эксцесса</i>		
Жесты утверждения	-2,44	-1,22
Жесты отрицания	-0,97	1,41
Речевое утверждение	-1,18	0,62
Речевое отрицание	-0,82	-0,38
Комбинированные ответы	-0,89	-1,97

Наглядную иллюстрацию средних данных ( $M$ ) в экспериментальной и контрольной группах детей-сверстников раннего возраста 2,06 – 2,09 лет на этапе контрольного эксперимента можно увидеть на рис.4.4.



*Рис.4.4. Среднее арифметическое (M) в экспериментальной и контрольной выборках на этапе контрольного эксперимента в возрастном срезе 2г.6м. – 2г.9м. (обозначения те же, что на рис.4.1)*

По *горизонтали*: 1 – утверждение на уровне жеста; 2 – отрицание на уровне жеста; 3 – утверждение на уровне речи; 4 – отрицание на вербальном уровне; 5 –комбинированные ответы.

По *вертикали* мы отметили среднее значение (M) показателей (в баллах).

Следует отметить, что полученные статистические данные соответствуют основным фактам о развитии утверждения и отрицания, зарегистрированных нами при помощи метода наблюдения. Наиболее типичные наблюдаемые проявления утверждения и отрицания по возрастным срезам следующие.

### ***Возрастной срез от 1,6 – 1,9 лет***

Неуверенность при отрицании и утверждении на поставленные вопросы.

Продолжительные паузы при отрицании и утверждении на поставленные вопросы.

Дети чаще утверждают, чем отрицают.

При ответах на вопросы экспериментатора чаще используются невербальные утверждения и отрицания.

Констатируются ошибочные утверждения и отрицания при ответах детей.

***Возрастной срез от 1,9 – 2,1 лет***

Возрастает количество вербальных ответов при утверждении и отрицании.

Чаще ошибаются при отрицании.

Наблюдаются комбинированные ответы на вопросы.

***Возрастной срез от 2,2 – 2,5 лет***

Утверждают более уверенно.

Отрицают более уверенно.

Настаивают на своих утвердительных и отрицательных ответах.

Кроме использования утвердительных и отрицательных ответов, дети дополняют свои ответы, используя и другие представления о предметах.

***Возрастной срез от 2,6 – 2,9 лет***

Отвечают сразу же после постановки вопросов, используя утверждение и отрицание.

При утвердительных и отрицательных ответах обосновывают их.

К концу занятий дети в основном правильно утверждают и отрицают.

Немаловажными являются также неспецифические проявления в речи и поведении детей при утверждении и отрицании, позволяющие глубже понять природу и процесс их развития в качестве умственных действий у детей раннего возраста в процессе предметной деятельности. Наиболее характерные из них следующие.



### ***Возрастной срез от 1,6 – 1,9 лет***

Молчание, поиск поддержки со стороны экспериментатора при утверждении и отрицании.

Неуверенность при ответах на заданные вопросы.

Смотрят, не понимая.

Прижимаются к экспериментатору.

При ответах наблюдаются продолжительные паузы.

Избежание ответа на заданные вопросы.

Скудность речи.

Частое отвлечение на посторонние предметы.

Слабая сосредоточенность на вопросах.

Выраженность жестов и мимики.

Неправильное произношение слов.

Прерывание эксперимента из-за нежелания ребенка отвечать на вопросы.

Активное познание ребенком окружающего мира на базе экспериментирования.

Тянутся к предмету, протягивают ручки к экспериментатору.

Овладение специфическими способами действия с предметами и использование предметов (зайца можно взять за уши, лапку и др.).

Внимательно следят за действиями экспериментатора.

Подражают движениям, речи экспериментатора.

### ***Возрастной срез от 1,9 – 2,1 лет***

Называют вещи своими словами.

Комбинируют ответы, объединяя их в фразы.

Берут в руки предметы, рассматривая их внимательно.

Хотят все узнать, потрогать, увидеть, услышать.

Очень эмоциональны, неустойчивы (после слез может быть радость).

Наблюдается ярко эмоционально-положительная реакция на похвалу.

Проявляется настойчивость в желании обследовать предложенную вещь.

Отвечают неуверенно.

Имитируют движения данного животного.

Нечеткое произношение ответов.

Повторяют слова за экспериментатором, не всегда думая над смыслом слов.

Отворачиваются, если надоедает эксперимент.

Рассеивают внимание на остальные игрушки.

Выполняют действия с игрушками, которые выполняют взрослые (укладывают куклу спать и т.д.).

### ***Возрастной срез от 2,2 – 2,5 лет***

Множественно повторяют одно и то же.

Наблюдается самостоятельная речь.

Проявляют интерес к названиям предметов.

Проявляют собственную активность в речевом общении.

Правильно применяют падежи.

Резко возрастает интерес к окружающему миру.

Дают более полные ответы на вопросы.

Привлекают к игре.

Вырывают игрушки из рук экспериментатора, желая их продемонстрировать самостоятельно.

Подключают воображение при ответах.

### ***Возрастной срез от 2,6 – 2,9 лет***

Добавляют настойчивость в желании обследовать предложенную вещь.

Подчиняют функциональное употребление предмета своим идеям и своему замыслу.

Рисунки детей обнаруживают большие сходства с требуемым объектом.

Проявляется способность к элементарному общению.

Наблюдается классификация по конкретным признакам.

Выделяют цвет, форму и величину предмета.

Происходит развитие произвольной саморегуляции.

Ответы сопровождаются разнообразным фантазированием ребенка.

Речь детей имеет характер диалога.

Конкретные проявления в поведении и речи ребенка в процессе формирующего эксперимента описаны подробно в Протоколах, составленных индивидуально на каждого ребенка.

#### **4.5. Интерпретация полученных данных**

Чем же объясняются существенные сдвиги в развитии утверждения и отрицания у детей-сверстников раннего возраста экспериментальной группы, по сравнению с контрольной?

На наш взгляд, значительный прогресс, который произошел в развитии утверждения и отрицания в экспериментальной группе, объясняется, по-видимому, применяемым комплексом специальных занятий, который соответствовал возрастным особенностям испытуемых, а также природе изучаемых явлений – утверждению и отрицанию. Кроме того, следует полагать, что нами были созданы и соблюдены соответствующие, благоприятные для этого, условия развития утверждения и отрицания, а именно: предметы, с которыми ребенок взаимодействует, должны быть доступны и знакомы ему; он должен знать назначение этих предметов; малыш должен усвоить функции предметов и правильно обобщить их; с ребенком нужно вести ситуативно-

деловой интерактивный диалог, в процессе которого происходит постепенное усвоение знаний о том, чем данный предмет является, «*есть*», чем он не является, «*не есть*» и как с ним можно или нельзя действовать; с детьми необходимо провести определенное количество соответствующих занятий. Всего этого, вероятно не хватало, детям контрольной группы и поэтому они допускали множество ошибок, хотя уровень развития утверждения и отрицания у них в констатирующем эксперименте был гораздо выше.

Каков же *психологический механизм* формирования и развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста в качестве мыслительных действий на уровне наглядно-действенного мышления?

Прежде чем ответить на данный вопрос, отметим, что понятие психологического механизма в данной науке не определено ещё до конца, хотя им пользуются постоянно и настаивается на его раскрытии. Определенное понимание этого понятия мы находим в работах М.С.Роговина (1981, с.3-16), П.С.Желеско и М.С.Роговина (1985, с.27), в которых под психологическим механизмом имеется в виду «совокупность средств, обеспечивающих передачу внутреннего движения и его трансформацию в другие, но также упорядоченные формы», «промежуточные результаты исследования, этапы на пути к объяснению изучаемого явления», «определенное инвариантное сочетание психических процессов, состояний, результатов психического функционирования, констатация того, что эти процессы и результаты складываются именно в данные, а не иные сочетания».

Придерживаясь данного определения и с учетом применяемых нами методов и приемов, мы можем констатировать, что *основной психологический механизм*

формирования и развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста в качестве мыслительных действий на уровне наглядно-действенного мышления состоит в следующем: прежде всего, необходимо «поиграть в предметы» с ребенком; затем, в процессе этой «игры», нужно выбрать знакомые ему предметы; потом, в процессе активного сотрудничества со взрослым и самостоятельных действий с предметами, ребенок должен соотнести данные предметы с их специальными функциями и предназначением; после этого малыш должен выявить и усвоить, под контролем взрослого, наличие и отсутствие признаков, на основе которых предстоит утверждать и / или отрицать; наконец, он должен выразить при помощи тех или иных средств, на том или ином уровне утверждение и отрицание.

Мы не исключаем, однако, что, в зависимости от применения других адекватных методов и приемов формирования и развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста в качестве мыслительных действий на уровне наглядно-действенного мышления, могут быть раскрыты и другие психологические механизмы изучаемых явлений. Ведь «механизм есть не просто система психологического, но система, выявляемая исследователем либо при клиническом наблюдении, либо в процессе применения специальных, в какой-то мере искусственных, методов – психологического эксперимента» (там же). В зависимости от этого, повторяем, могут быть раскрыты и описаны и другие психологические механизмы развития изучаемых мыслительных действий – утверждения и отрицания.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящая работа посвящена исследованию одной из актуальных, но мало изученных проблем возрастной и педагогической психологии, а именно исследованию особенностей формирования и развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста.

Традиционно, при изучении утверждения и отрицания осуществлялся бихевиористский, психоаналитический, операциональный, социально-прагматический подходы. На современном этапе возможен также новый, системно-действенный подход, который открывает определенные теоретические и практические возможности, помимо существующих. В самом общем виде, в теоретическом плане утверждение может быть определено как мыслительное действие, выражающее наличие определенного предмета, явления в соответствии с намеченной целью в данной конкретной ситуации. Отрицание же, наоборот, можно определить как мыслительное действие, выражающее отсутствие данного предмета, явления в соответствии с преследуемой в данной конкретной ситуации целью.

В практическом плане, данные дефиниции позволили сформировать утверждение и отрицание как на уровне внешнего, практического действия, так и внутреннего, интеллектуального, способствуя тем самым умственному развитию ребенка в раннем возрасте.

Необходимо также отметить, что до настоящего времени утверждение и отрицание изучались только при помощи констатирующего эксперимента. Пока нет исследований, в которых утверждение и отрицание изучались бы при помощи формирующего эксперимента, который, как

известно, имеет свои преимущества. Настоящее исследование, в этом смысле, является первой такой попыткой.

Мы задались целью изучить и определить особенности формирования и развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста. Для этого мы организовали и провели специальный психолого-педагогический эксперимент, на констатирующем этапе которого установили, что примерно половина детей этого возраста не умеют правильно утверждать или отрицать, соответственно истинность или ложность высказанных взрослым суждений относительно конкретных предъявляемых предметов. Этот факт позволил сделать вывод о том, что, по-видимому, детей раннего возраста можно и нужно научить правильному утверждению и отрицанию.

Для полноценного формирования и развития утверждения и отрицания необходимо соблюдать определенные психологические условия, а также следовать определенному психологическому механизму.

Организованные и проведенные в этих целях формирующий и контрольный этапы психолого-педагогического эксперимента показали, что при формировании утверждения и отрицания в качестве мыслительных действий у детей раннего возраста необходимо создавать и соблюдать следующие основные условия: предметы с которыми ребенок взаимодействует, должны быть доступны и знакомы ему; он должен знать назначение этих предметов; малыш должен усвоить функции предметов; с ребенком необходимо вести ситуативно-деловой интерактивный диалог, в процессе которого происходит

постепенное усвоение знаний о том, чем данный предмет является, «*есть*», чем он не является, «*не есть*» и как с ним нужно или нельзя действовать; необходимо также провести с детьми определенное количество соответствующих занятий, а именно в большинстве случаев, до шести систематических индивидуальных занятий, особенно на первоначальных этапах раннего возраста.

Одним из возможных психологических *механизмов* формирования и развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста состоит в следующем. Прежде всего, необходимо «поиграть в предметы» с ребенком. Затем, в процессе этой «игры», нужно выбрать знакомые ему предметы. Потом, в процессе активного сотрудничества с взрослым и самостоятельных действий с предметами, ребенок должен соотнести данные предметы с их социальными функциями и предназначением. После этого малыш должен выявить и усвоить под контролем взрослого наличие и отсутствие признаков, на основе которого предстоит утверждать и отрицать. Наконец, он должен выразить при помощи тех или иных средств, на том или ином уровне утверждение и отрицание.

Созданная с учетом вышеперечисленных условий и психологического механизма формирования и развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста методика оказалась достаточно эффективной. Ее применение доказало, что развитие данных мыслительных действий является следствием не столько эмпирического развития детей раннего возраста, сколько результатом их специально организованного обучения, благодаря чему зона ближайшего развития утверждения и отрицания у них значительно



расширяется. Данные факты позволяют сделать вывод о том, что применяемая для этого методика достаточно валидна.

Таким образом, полученные теоретические и экспериментальные данные подтвердили выдвинутую в начале исследования гипотезу. Поставленная цель была достигнута.

Разработанная и проверенная экспериментальным путем система занятий по формированию и развитию утверждения и отрицания у детей раннего возраста оказалась достаточно адекватной и вполне обоснованно может быть рекомендована для умственного развития детей этого возраста.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. АВДЕЕВА, Н.Н., РАКУ, И.И. Становление образа себя у детей первых двух лет жизни // *Развитие психики ребенка в общении с взрослыми и сверстниками. Сборник научных трудов.* Москва, 1990, с.52-59.
2. АКСАРИНА, Н.М. Важнейшие факторы развития речи детей раннего возраста // *Вопросы педагогики раннего детства.* Москва, 1964, с. 10-33.
3. АНАНЬЕВ, Б.Г. Избранные психологические труды. В 2-х томах. Т.2. Под редакцией А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Н.В.Кузьминой. Москва, 1980. 288 с.
4. АРИСТОТЕЛЬ. *Об истолковании*//*Аристотель. Соч. В 4-х т., Т.2.* М.,Мысль, 1978, с.91-116.
5. *Аспекте психоложиче але комуникэрий инструктиве: кулежере де артиколе /* Министерул Ынвэцэмынтулуй ал РССМ, Институтул де Черчетэрь Штиинцифиче ын домениул Педагожией; корд. А.И. Силвестру, И.П. Негурэ. Кишинэу, 1985. 107 п.
6. БОЖОВИЧ, Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте.* Москва, 1968. 464 с.
7. БОЛБОЧАНУ, А. *Планул интерн де акциуне ла копий де вырстэ фражедэ.* Кишинэу, Штиинца, 1990. 95 с.
8. БОРОДИЧ, А.М. *Методика развития речи.* Москва: Просвещение, 1974. 287 с.
9. БРУНЕР, ДЖ. *Психология познания.* Москва: Прогресс, 1977. 412 с.
10. ВЕТРОВА, В.В., СМИРНОВА, Е.О. *Ребенок учится говорить.* Москва: Знание, 1988-1994. с.32-37.

11. ВЕТРОВА, В.В. Влияние слышимой речи на предречевые вокализации детей раннего возраста. В: *Новые исследования в психологии*. Москва, 1973, №1 (7). с.41-43.
12. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч., т.2*. Москва: Педагогика, 1982, с.6-361.
13. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *О психологических системах// Л.С.Выготский. Собр. сочинен., т.1*. Москва: Педагогика, 1982. с. 109-137.
14. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Вопросы детской (возрастной) психологии// Выготский Л.С. Собр. соч., т.4*. Москва: Педагогика, 1984. с.243-385.
15. ГАЛЬПЕРИН, П.Я. *Развитие исследований по формированию умственных действий // Психол. Наука в СССР., Т.1*. Москва, 1959. с. 441-470.
16. ГАЛЬПЕРИН, П.Я. *Введение в психологию*. Москва, 1975. 172 с.
17. ГАЛЬПЕРИН, П.Я, ЭЛЬКОНИН, Д.Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления.- В кн.: *Флейвел Джон Х. Генетическая психология Жана Пиаже*. М.: Просвещение, 1967, с.596-621.
18. ГВОЗДЕВ, А.Н. *Вопросы изучения детской речи*. Москва, 1961. 471 с.
19. ГВОЗДЕВ, А.Н. *От первых слов до первого класса (Дневник научных наблюдений)*. Саратов, 1981. 323 с.
20. ДАНИЛОВА, Е. *Методика развития речи детей раннего возраста*. Москва, 2005, с.78.

21. ДАНИЛОВА, Е. *Развитие речи детей раннего возраста*. Москва, 2005, с. 4.

22. ЕЛАГИНА, М.Г. Влияние некоторых особенностей общения на возникновение активной речи в раннем возрасте // *Вопросы психологии*, 1977, №2, с.135-141.

23. ЕЛАГИНА, М.Г. Влияние ведущей деятельности на возникновение активной речи у детей раннего возраста. Сборник: *Проблемы периодизации развития речи в онтогенезе*. Москва, 1976, с. 72-74.

24. ЕЛАГИНА, М.Г. Влияние потребностей практического сотрудничества с взрослым на развитие активной речи у детей раннего возраста. Сборник научных трудов: *Развитие психики ребенка в общении со взрослыми и сверстниками*. Москва, 1974. с.114-137.

25. ЖЕЛЕСКУ, П.С. *Экспериментально-психологическое исследование развития отрицания в дошкольном и школьном возрасте*. Дис. на соискание уч. ст. канд. психол. наук.- М., 1981. 249 с.

26. ЖЕЛЕСКУ, П.С. *Генезис отрицания* // В: Проблемы возрастной психологии. Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. Москва, 1989. с.31.

27. ЖЕЛЕСКУ, П.С. *Генезис отрицания у детей в дословесном периоде (экспериментально-теоретическое исследование)*. Автореф. дисс. на соискание докт. психол. наук.- Кишинэу, 2000, 44 с.

28. ЖЕЛЕСКУ, П.С. *Диагностика функциональных уровней отрицания в мышлении детей дошкольного и школьного возрастов*. Сб: Психодиагностика и школа.

Тезисы Всесоюзного симпозиума. Талин, 1980. с.100-102.

29. ЖЕЛЕСКУ, П.С., РОГОВИН, М.С. *Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности.* Кишинев: Штиинца, 1985. 135 с.

30. ЖЕЛЕСКУ, Петру, ТОЛОЧЕНКО, Диана. Эффективность формирования у детей раннего возраста умения утверждать и отрицать истинность и /или ложность суждений взрослого. *În: German International Journal of Modern Science*, 2022, No.26, pp. 54 – 68. ISSN (Print) 2701-8369; ISSN (Online) 2701-8377.

31. ЗАПОРОЖЕЦ, А.В. *Избранные психологические труды.* В 2-х томах, т.1. Москва, 1986. 316 с.

32. ЗАПОРОЖЕЦ, А.В. *Избранные психологические труды.* В 2-х томах, т.2. Москва. 296 с.

33. ЗАПОРОЖЕЦ, А.В. *Восприятие и действие.* Москва, 1967. 323 с.

34. ИСЕНИНА, Е.И. *Дословесный период в развитии речи ребенка.* Саратов, 1986. 163 с.

35. КОЛЬЦОВА, М.М. *Ребенок учится говорить.* Москва: Советская Россия, 1973. 160 с.

36. КОРНИЦКАЯ, С.В. *Возрастная динамика отношения ребенка к взрослому в зависимости от содержания общения между ними.* В кн.: Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе. Тезисы. Москва, 1976. с.79-82.

37. *Куррикулум воспитания детей раннего и дошкольного возрастов (1-7 лет) в республике Молдова.*

Авторы и координаторы А. Болбочану, Л. Кузнецова, С. Чемортан, В. Ботнаръ и др.- Кишинев, 2007.

38. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. О системном анализе в психологии// *Психологический журнал*, 1991, Т.12, №4, с.117-120.

39. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Проблемы развития психики*. Москва, 1972. 575 с.

40. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1977. 304 с.

41. ЛЕХТМАН-АБРАМОВИЧ, Р.Я., ФРАДКИНА, Ф.И. *Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве*. Вып.1. Под ред. Н.М. Щелованова, Н.М. Аксариной. Москва, 1959. 75 с.

42. ЛИНГАРТ, Й. *Процесс и структура человеческого учения*. М.: Прогресс, 1970. 685 с.

43. ЛИСИНА, М.И. *Воспитание детей раннего возраста в семье*. Киев: Знание, 1983. 57 с.

44. ЛИСИНА, М.И. и др. *Общение и речь*. Москва: Педагогика, 1985. 208 с.

45. ЛИСИНА, М.И. *Проблемы онтогенеза общения*. Москва, 1986. 144 с.

46. ЛИСИНА, М.И., ЗАПОРОЖЕЦ А.В. *Развитие общения у дошкольников*. Москва, 1974. 288 с.

47. ЛИСИНА, М.И., СИЛВЕСТРУ А.И. *Психология самопознания у дошкольников*. Кишинев, 1983. 111 с.

48. ЛИСИНА, М.И. Как и почему маленькие дети обращаются со взрослыми. *Дошкольное воспитание*, 1977, № 6, с.55-61.

49. ЛЯМИНА, В.М. *Развитие речи у детей в раннем возрасте*. Москва, 1964. 111с.

50. НАДАРАШВИЛИ, Ш.А. *Развитие обобщения у детей школьного возраста (попытка моделирования генетических ступеней обобщения.* Автореферат диссертации д-ра психологических наук, Тбилиси, 1965. 45 с.
51. НЕГУРЭ, И. *Лимбажул скрис коерент ын класеле примаре.* Кишинэу: Лумина, 1981. 71 р.
52. НОВОСЕЛОВА, С.Л. *Развитие мышления в раннем возрасте.* Москва, 1978. 159с.
53. ОБУХОВА, Л.Ф. *Возрастная психология. Учебник для вузов.* Москва: Высшее образование; 2006, МГППУ. 460 с.
54. ОБУХОВА, Л.Ф. *Концепция Жана Пиаже: за и против.* Москва, МГУ, 1981. 191с.
55. ОБУХОВА, Л.Ф. *Этапы развития детского мышления (Формирование элементарного научного мышления у ребенка).* Москва, 1972. 152 с.
56. ПЕРРЕ-КЛЕРМОН, А.Н. *Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей.* Москва: Педагогика, 1991. 247 с.
57. ПЕЧОРА, К.Л. *Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях.* Москва, 1986. 144 с.
58. ПИАЖЕ, Ж., ИНЕЛЬДЕР Б. *Генезис элементарных логических структур (классификации и сериации).* Москва, 1963. 448 с.
59. РОГОВИН, М.С. *Структурно-уровневые теории в психологии (методологические основы).* Ярославль, 1977. 80 с.
60. РОГОВИН, М.С. *Психологическое исследование.* Ярославль, 1979. 66 с.

61. РОГОВИН, М.С. Развитие структурно-уровневого подхода в психологии. В кн.: *Системные исследования*. М.: Наука, 1974, с. 187-230.
62. РОГОВИН, М.С. К вопросу о диагностических возможностях патопсихологических методов. В кн.: *Психологические исследования процесса диагностики*. Ярославль: ЯрГУ, 1981. с.3-16.
63. РОГОВИН, М.С. Введение в психологию. М.: Высшая школа, 1969. 382 с.
64. РОГОВИН, М.С. Чувственный образ и мысль. *Вопросы философии*, №9, 1969, с.44-55.
65. РОГОВИН, М.С., КОЗЛОВА, И.Н., ЖЕЛЕСКО, П.С. Экспериментальное исследование операции отрицания методом конструктивного теста. *Новые исследования в психологии*, № 3 (11), М.: Педагогика, 1974. с.3-5.
66. РУЗСКАЯ, А.Г. Особенности общения детей 2-7 лет с посторонними и близким взрослым. В кн.: *Общение и его влияние на развитие психики ребенка*. Москва, 1974, с.41-59.
67. *Сборник научных трудов под редакцией М.И. Лисиной*. Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. Москва. 1974.
68. *Сборник научных трудов под редакцией М.И. Лисиной*. Экспериментальные исследования по проблемам педагогической психологии. Москва. 1979.
69. СМИРНОВА, Е.О. *Детская психология. Учебник для вузов*, Москва: Владос, 2003. 367 с.
70. СМИРНОВА, Е.О., АВДЕЕВА, Н.Н., ГАЛИГУЗОВА, Л.Н. *Воспитание детей раннего*



возраста: *Пособие для воспитателей детского сада и родителей*. Москва: Просвещение, 1996. 158 с.

71. ТИХОМИРОВ, О.К. *Структура мыслительной деятельности человека (опыт теоретического и экспериментального исследования)*. Москва: МГУ, 1969. 304 с.

72. ТИХЕЕВА, Е.И. *Развитие речи детей*. Москва: Просвещение, 1972. 86 с.

73. ТОЛОЧЕНКО, Д., ЖЕЛЕСКУ, П.С. Формирование утверждения и отрицания в качестве мыслительных действий у детей раннего возраста. // *Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău // Psihologie, pedagogie specială, asistența socială*. Nr.3 (8), 2007, p.1-20.

74. ТОЛОЧЕНКО, Д. Особенности развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста. // *Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău // Psihologie, pedagogie specială, asistența socială*. Nr.2 (3), Chișinău, 2006. p.74-84.

75. ТОЛОЧЕНКО, Д. Основные уровни проявления утверждения и отрицания у детей раннего возраста // *Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor „Probleme actuale ale științelor umanitare”, Vol.VI*. Chișinău, 2006. p.322-329.

76. ТОЛОЧЕНКО, Д. Развитие утверждения и отрицания у детей раннего возраста. // Сб: *Conferința științifică jubiliară „Universitatea Pedagogică de Stat „Ion*

*Creangă” din Chișinău la 65 de ani” (20-21septembrie 2005). Chișinău, 2005. p. 104-106.*

77. ТОЛОЧЕНКО, Д. Понимание утверждения и отрицания как личностные характеристики и как мыслительные операции // *Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățămîntului: Conf.șt.anuală a Univer.Ped. de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (17-18 martie 2004): Rez.comunic. / Univ.Ped.de Stat „Ion Creangă” din Chișinău . Vol.1. Chișinău, 2002. p.151-154.*

78. ТОЛОЧЕНКО, Д. Умственное воспитание детей раннего возраста // *Problematica educației în mileniul al III-lea: regional, național, european. Materialele Conferinței științifice internaționale. IȘE. Chișinău, 2007. c.1-20.*

79. ТОЛОЧЕНКО, Д., БЫЧЕВА Е. Проблемы формирования утверждения и отрицания в онтогенезе // *Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor „Probleme actuale ale științelor umanitare”, Vol.V. Chișinău, 2004, p.23-25.*

80. ТОЛОЧЕНКО, Д.П. *Формирование и развитие утверждения и отрицания у детей раннего возраста* (дисс. на соискание уч. степ. канд. психол. наук). Кишинэу, 2008.

81. ТЮХТИН, В.С. Актуальные вопросы разработки общей теории систем // *Система. Симметрия. Гармония. Под ред. В.С. Тюхтина и Ю.А. Урманцева. Москва, 1988. 318 с.*

82. ЭЛЬКОНИН, Д.Б. *Детская психология. Москва, 1960. 328 с.*

83. ЭЛЬКОНИН, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // *Вопросы психологии*, 1971, №4, с.6-20.
84. BACRI, N. *Fonctionnement de la negation*. Paris: Mouton, 1976. 197 p.
85. BOLBOCEANU, Aglaida. *Comunicarea cu adultul și dezvoltarea cognitivă aspecte etative*. Institutul de științe ale Educației, Chișinău, 2003. 118 p.
86. BOYSSON- BARDIES, B. *Negation et performance linguistique*. Paris, 1976. 134 p.
87. BROWN, R.A. *A first language. The early stages*. Cambr. ets., 1973. 214 p.
88. BRUNER, J. *From communication to language, a psychological perspective* // *The social context of language*. Ed. by T. Marcova. N.- Y., 1980. p.16-48.
89. BRUNER, J.S., GOODNOW, J.J., AUSTIN, G.A. *A study of thinking*. New-York: Wiley, 1956. 330 p.
90. BUCUN, N., GUȚU, V. *Obiective și finalități ale învățămîntului preuniversitar*. Chișinău, 1992. 110 p.
91. BUCUN, N., MUSTEAȚĂ, S., GUȚU, V., RUDIC, GH. *Bazele științifice ale dezvoltării învățămîntului în Republica Moldova*. Chișinău, 1997. 399 p.
92. *Cadrul de acțiuni preconizate de Forumul de la Dakar „Educație pentru toți: obligațiunile noastre colective”*. Chișinău: USM, 2001. 40 p.
93. CĂLINESCU, G. *Viața lui Mihai Eminescu, Ion Creangă. Viața și opera*. Chișinău: Literatura artistică, 1989. 608 p.
94. CHOMSKY, N. *Language and Mind*. N.-Y., 1968. 88 p.

95. CREANGĂ, I. ș.a. *Metodă nouă de scriere și citire pentru usulu clasei I primaria*. Edițiunea a doua, Iassi: Tipografia H.Goldner, 1868. 76 p.
96. CEMORTAN, S. *Metodica organizării activităților literar-artistice ale preșcolarilor*. Chișinău, 1991. 182 p.
97. *Curriculumul educației copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova*. Coord. E.Coroi, A.Bolboceanu, S.Cemortan, V.Botnari, L.Cuznețov ș.a. Chișinău, 2007. 48 p.
98. DE BOYSSON-BARDIES, B. On Children's interpretation of negation /De Boysson-Bardies. *Journal of Experimental Child psychology*, 1977. 127 p.
99. *Dicționar de psihologie și pedagogie rus-român / cond. Mihai Șleahțiți. Chișinău: Știința, 1995. 525 p.*
100. *Free Dictionary by Farlex / http:// www.dictionary.com./ farlex.htm* (accesat 29.03.2006).
101. FREUD, S. *Esquisse d une psychologie scientifique*. 1895.
102. FREUD, S. *Die Verneinung*. Imago, 1925, Bd.2, S. 217-221.
103. HORN, L.R. *A Natural History of Negation*. Chicago: University of Chicago Press, 1989. 234 p.
104. HOVLAND, C.J., WEISS, W. Transmisson of information concerning concepts through positive and negative instances, *J.Exp.Psychol.*, 1953, vol.45. p.175-182.
105. [http:// www.morrisbradley.com](http://www.morrisbradley.com) (accesat la 3.05.2016).
106. [http:// www.personalpage.gretpsychologist.pea](http://www.personalpage.gretpsychologist.pea), (accesat la 23.02.2016).
107. JANET, P. *De l angviasse a l extase*. Paris, 1926.

108. JANET, P. *L evolution de la memoire et de la notion du temps*. Paris, 1928. 619 p.

109. JANET, P. *L intelligence avant le langage*. Paris, 1935.

110. JELESCU, P. Complexul ingratitudinii sociale și crizele de vîrstă // *Revista de pedagogie*. București, 1992, №9, p.23-26.

111. JELESCU, P. Clasic și modern în abordarea genezei negării la om // *Clasic și modern în psihopedagogia socială*. Chișinău, 1996, p.57-67.

112. JELESCU, P. *Geneza negării la copii în perioada preverbală (studiu teoretico-experimental)*. Chișinău: Museum, 1999. 248 p.

113. JELESCU, P. *Geneza negării la copii în perioada preverbală. Studiu teoretico-experimental*. Teza de dr.hab. în psihol. Chișinău, 2000. 249 p.

114. JELESCU, P. Geneza negării la antepreșcolari // *Aspecte psihologice ale comunicării și activității instructive. Culegere de articole*. Chișinău, 1985, p.34-39.

115. JELESCU, P. Negația în procesul comunicării și cunoașterii. În: *Moldova: deschideri științifice și culturale spre vest. Vol.I*. Chișinău, 1993, p.165-166.

116. JELESCU, Petru. Negația: abordare, geneză, dezvoltare, mecanisme, formare. În: *Prolegomene din istoria psihologiei în Republica Moldova*. Iași: Pan Europe, 2018, p.7-18. ISBN 978-973-8483-84-2.

117. JELESCU, P., TOLOCENCO, D. Particularitățile formării afirmării și negării la copiii de vîrstă timpurie. În: *Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățămîntului. Conf. șt. anuală a UPS «I. Creangă» (20-21*

martie 2002). Vol. 1. Rezumate ale comunicărilor. Ch., 2002, p. 185-187.

118. JELESCU, Petru, ТОЛОЧЕНКО, Диана. Некоторые подходы к изучению утверждения и отрицания в истории возрастной психологии. În: *Научный журнал «Вестник Вятского государственного университета»*, 2018, nr.2, p. 78 – 85. <http://vestnik43.ru/%E2%84%962-2018> .

119. JELESCU, Petru, ТОЛОЧЕНКО, Диана. Психолого-педагогические и методические основы формирования утверждения и отрицания у детей раннего возраста: история и современное состояние проблемы. În: *Вестник Вятского государственного университета*. 2019, № 2 (132), p. 116-124. [citat 11.11.2019]. ISSN 2541–7606 Психологические науки. Disponibil: <http://vestnik43.ru/vestnik-vyatgu> .

120. JELESCU, Petru, ТОЛОЧЕНКО, Диана. Утверждение и отрицание детьми раннего возраста истинности и / или ложности суждений взрослого. În: *Вестник Вятского государственного университета*. 2021, № 3 (141), p. 119-130. [citat 09.02.2021]. ISSN 2541–7606 Психологические науки. Disponibil: <http://vestnik43.ru/vestnik-vyatgu> .

121. LAVRIC, M.S. *Metodica dezvoltării vorbirii la preșcolari*. Ed.II, red.Eliza Botezatu. Chișinău: Lumina, 1992. 160 p.

122. МОНОРЕА, Е.Р. Unitatea productivului – reproductivului ca mijloc de optimizare a proceselor cognitive: aspecte metodologice // *Moldova: deschideri științifice și culturale spre Vest*. Chișinău, 1993, p.168-169.

123. НЭНСИ, МАК-ВИЛЬЯМС. *Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / пер. с англ.* М.: Независимая фирма «Класс», 2001. 480 с.

124. PEA, R. *Origins of verbal logic, spontaneous denials by two and three year olds/ Clark University, Heinz Werner Institute of developmental Psychology*, 1982. 26 p.

125. PEA, R. *The development of Negation in the early child language. /The social foundation of the language and thought, Ed. D. Olson.* New York, 1980, p. 156-187.

126. PIAGET, J. *Logic and psychology.* Manchester, 1953. 48 p.

127. PIAGET, J. *Construirea realului la copil.* București, 1976. 320 p.

128. *Recherches sur la contradiction. Sous la direction J. Piaget. Fasc. 1, vol. 31. Les differentes forms de la contradiction.* Paris: PUF, 1974. 147 p.

129. *Recherches sur la contradiction. Sous la direction J. Piaget. Fasc. 2, vol. 32. Les relations entre affirmations et negations.* Paris: PUF., 1974, 180 p.

130. PIAGET, J. *Epistemologia genetică.* Cluj, 1973. 104 p.

131. PIAGET, J. *La psihologie d'intelligence.* Paris, 1946. 210 p.

132. PIAGET, J. INHELDER, B. *La genèse des structures logiques elementaires (classification et seriations).* Neuchatel, 1959. 294 p.

133. *Probleme ale științelor socio-umane și modernizații învățământului. // Conferința științifică anuală a UPS I. Creangă; 20,21 martie, vol.1.* Chișinău, 2002, p.185-187.

134. RACU, I. *Psihogeneza conștiinței de sine în condiții sociale diferite*. Chișinău: Știința, 1997. 146 p.

135. SLAMA-CAZACU, T. *Relațiile dintre gândire și limbaj în ontogeneză*, 1957.

136. SMOKE, K.L. *Negative Instances in Concept Learning*. *J.Exp. Psychol.*, 1933, vol.16, p.583-588.

137. SPITZ, R. *Le Non et le Oui (la genese de la communication humaine)*. Paris, 1962. 132 p.

138. SPITZ, R. *No and Yes. On the Genesis of Human Communication*. N.-Y., 1957. 132 p.

139. TELEUCĂ, MARCEL, JELESCU, PETRU. Concepția privind elevii dotați la matematică și pregătirea lor pentru concursuri și olimpiade. În: *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, 2020, nr. 4(22), pp. 32-38. ISSN 1857-0623. E-ISSN 2587-3636

[https://revista.ust.md/index.php/acta\\_educatie/article/view/604/590](https://revista.ust.md/index.php/acta_educatie/article/view/604/590)

140. TELEUCĂ, MARCEL, JELESCU, PETRU. Problema relației: intelect-dotare intelectuală-predispoziții naturale-aptitudini personale. În: *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, 2021, nr. 1(23), p. 26-35. ISSN 1857-0623. E-ISSN 2587-3636.

[https://revista.ust.md/index.php/acta\\_educatie/article/view/625/611](https://revista.ust.md/index.php/acta_educatie/article/view/625/611)

141. TOLOCENCO D., JELESCU P. Particularitățile formării afirmării și negării la copiii de vîrstă timpurie. // *Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățămîntului: Conf.șt.anuală a Univer.Ped. de Stat „Ion Creangă” (20-21 martie 2002): Rez.comunic. / Univ.Ped.de Stat „Ion Creangă”, Vol.1*. Chișinău, 2002, p.245-247.



142. WASON, P. *The Processing of positive and Negative information. Quart J.Exp.Psychol*, 1959, vol.11, p.92-107.
143. WASON, P. *On the Failure to Eliminate Hypotheses in a Conceptual tas., Quart J.Exp.Psychol.*, 1960, vol.12, pt.3, p.129-140.
144. WASON, P. *Response to Affirmative and Negative Binary Statements. Brit. J. Psychol.*, 1961, vol.52, pt.2, p.133-142.
145. WASON, P. *The Effect of Selfcontradiction on Fallacoius reasoning, Quart. J., Exp.Psychol.*, 1964, vol.16, p.30-34.
146. WASON, P., JONSON-LAIRD, P.N. *Thinking and Reasoning*. Harmondsworth, Penquin, 1972. 431 p.
147. WATSON, J.B. *Psihology as the Bechaviorist views it // Psihological Review*, 1913, №20, p. 158-177.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

*Приложение 1*

**Список детей раннего возраста,  
участвующих в психолого-педагогическом эксперименте**

<b>№ п/п</b>	<b>Фамилия, имя</b>	<b>Возраст</b>	<b>№ детского сада</b>
1.	Сергей Б.	1 г.8м.8дн.	47
2.	Андрей Д.	1г.11м. 1д.	47
3.	Ливиу С.	1г.7м. 12дн.	47
4.	Алина А.	1г.7м.15дн.	47
5.	Марчел Д.	1г.7м.23дн.	47
6.	Андрей Н.	2г.1м.	47
7.	Алена К.	2г.2м.17дн.	47
8.	Кристиан Б.	2г.2м.9дн.	47
9.	Ирина С.	2г.3дн.	47
10.	Елена З.	2г.3м.	47
11.	Андрей Т.	2г.4м.20дн.	47
12.	Алина Б.	2г.5м.	47
13.	Сильвия П.	2г.7м.	47
14.	Александр Б.	2г.7м.	47
15.	Юлия Р.	2г.7м.	47
16.	Кристина А.	2г.8м.3дн.	47
17.	Елена П.	2г.9м.	47
18.	Лера Р.	2г.9м. 10дн.	47
19.	Катерина К.	1г.10 м.8дн.	105
20.	Влада П.	1г.10м.12дн.	105
21.	Даниил Л.	1г.10м.23дн.	105
22.	Женя Р.	1г.11м.	105
23.	Анастасия Ч.	1г.11м.20дн.	105

<b>№ п/п</b>	<b>Фамилия, имя</b>	<b>Возраст</b>	<b>№ детского сада</b>
24.	Алина Б.	1г.6м. 10дн.	105
25.	Катя К.	1г.7м.2дн.	105
26.	Даниил А.	1г.7м.6дн.	105
27.	Ирина А.	1г.8м.	105
28.	Анатолий П.	1г.8м.12дн.	105
29.	Ирина Ж.	1г.8м.26дн.	105
30.	Лилия А.	1г.8м.4дн.	105
31.	Денис П.	1г.9м.8дн.	105
32.	Сергей П.	2г.	105
33.	Катерина Б.	2г. 15дн.	105
34.	Михаела Ч.	2г. 6дн.	105
35.	Маша Б.	2г.12дн.	105
36.	Михаил Г.	2г.1м.	105
37.	Андрей Р.	2г.2дн.	105
38.	Алина Д.	2г.2м.	105
39.	Слава Н.	2г.2м.3дн.	105
40.	Маша К.	2г.3м. 18дн.	105
41.	Кристина Л.	2г.3м.6дн.	105
42.	Константин Б.	2г.4м.	105
43.	Андрей Д.	2г.4м. 8дн.	105
44.	Ника А.	2г.4м.12дн.	105
45.	Иван З.	2г.4м.24дн.	105
46.	Саша Г.	2г.5м.17дн.	105
47.	Дана Д.	2г.5м.2дн.	105
48.	Анна К.	2г.6м.11дн.	105
49.	Алексей Б.	2г.6м.8дн.	105
50.	Полина К.	2г.7м.24дн.	105

<b>№ п/п</b>	<b>Фамилия, имя</b>	<b>Возраст</b>	<b>№ детского сада</b>
51.	Ирина Е.	2г.7м.2дн.	105
52.	Иван Б.	2г.8м.	105
53.	Евгений С.	2г.8м. 2дн.	105
54.	Даниил Т.	2г.8м. 2дн.	105
55.	Андрей М.	2г.8м.11дн.	105
56.	Миша Б.	2г.9м.	105
57.	Даниил Г.	2г.9м. 6дн.	105
58.	Маша Г.	1г.11м.	129
59.	Миша Г.	1г.11м.	129
60.	Миша А.	1г.8м.	129
61.	Кристиан С.	1г.8м. 1д.	129
62.	Юлия Ц.	1г.9м. 22дн.	129
63.	Ричард Ц.	1г.9м.3дн.	129
64.	Маша З.	1г.9м.7дн.	129
65.	Денис Г.	2г. 10дн.	129
66.	Саша В.	2г.1м.	129
67.	Наталья Б.	2г.1м.	129
68.	Инна Н.	2г.2м.	129
69.	Виорика Г.	2г.4м.18дн.	129
70.	Вера З.	2г.6м.	129
71.	Миша М.	2г.6м.12дн.	129
72.	Лиза Т.	2г.7м.	129
73.	Иван М.	2г.7м.	129
74.	Юлия П.	2г.9м.	129

Список детей, включенных в экспериментальную группу

№ п/п	Фамилия, имя	Возраст	№ детского сада
1.	Андрей Д.	1г.11м. 1д.	47
2.	Марчел Д.	1г.7м.23дн.	47
3.	Андрей Н.	2г.1м.	47
4.	Кристиан Б.	2г.2м.9дн.	47
5.	Елена З.	2г.3м.	47
6.	Андрей Т.	2г.4м.20дн.	47
7.	Сильвия П.	2г.7м.	47
8.	Юлия Р.	2г.7м.	47
9.	Елена П.	2г.9м.	47
10.	Алина Б.	1г.6м. 10дн.	105
11.	Ирина А.	1г.8м.	105
12.	Денис П.	1г.9м.8дн.	105
13.	Сергей П.	2г.	105
14.	Катерина Б.	2г. 15дн.	105
15.	Маша Б.	2г.12дн.	105
16.	Михаил Г.	2г.1м.	105
17.	Константин Б.	2г.4м.	105
18.	Саша Г.	2г.5м.17дн.	105
19.	Дана Д.	2г.5м.2дн.	105
20.	Алексей Б.	2г.6м.8дн.	105
21.	Ирина Е.	2г.7м.2дн.	105
22.	Иван Б.	2г.8м.	105
23.	Даниил Т.	2г.8м. 2дн.	105
24.	Андрей М.	2г.8м.11дн.	105
25.	Юлия Ц.	1г.9м. 22дн.	129

26.	Ричард Ц.	1г.9м.3дн.	129
27.	Маша З.	1г.9м.7дн.	129
28.	Саша В.	2г.1м.	129
29.	Наталья Б.	2г.1м.	129
30.	Инна Н.	2г.2м.	129
31.	Виорика Г.	2г.4м.18дн.	129
32.	Вера З.	2г.6м.	129
33.	Лиза Т.	2г.7м.	129
34.	Иван М.	2г.7м.	129

*Приложение 3*

**Список детей, включенных в контрольную группу**

<b>№ п/п</b>	<b>Фамилия, имя</b>	<b>Возраст</b>	<b>№ детского сада</b>
1.	Сергей Б.	1 г.8м.8дн.	47
2.	Ливиу С.	1г.7м. 12дн.	47
3.	Алина А.	1г.7м.15дн.	47
4.	Алена К.	2г.2м.17дн.	47
5.	Ирина С.	2г.3дн.	47
6.	Алина Б.	2г.5м.	47
7.	Александр Б.	2г.7м.	47
8.	Кристина А.	2г.8м.3дн.	47
9.	Лера Р.	2г.9м. 10дн.	47
10.	Катерина К.	1г.10 м.8дн.	105
11.	Влада П.	1г.10м.12дн.	105
12.	Даниил Л.	1г.10м.23дн.	105
13.	Женя Р.	1г.11м.	105
14.	Анастасия Ч.	1г.11м.20дн.	105
15.	Катя К.	1г.7м.2дн.	105

<b>№ п/п</b>	<b>Фамилия, имя</b>	<b>Возраст</b>	<b>№ детского сада</b>
16.	Даниил А.	1г.7м.6дн.	105
17.	Анатолий П.	1г.8м.12дн.	105
18.	Ирина Ж.	1г.8м.26дн.	105
19.	Лилия А.	1г.8м.4дн.	105
20.	Михаела Ч.	2г. 6дн.	105
21.	Андрей Р.	2г.2дн.	105
22.	Алина Д.	2г.2м.	105
23.	Слава Н.	2г.2м.3дн.	105
24.	Маша К.	2г.3м. 18дн.	105
25.	Кристина Л.	2г.3м.6дн.	105
26.	Андрей Д.	2г.4м. 8дн.	105
27.	Ника А.	2г.4м.12дн.	105
28.	Иван З.	2г.4м.24дн.	105
29.	Анна К.	2г.6м.11дн.	105
30.	Полина К.	2г.7м.24дн.	105
31.	Евгений С.	2г.8м. 2дн.	105
32.	Миша Б.	2г.9м.	105
33.	Даниил Г.	2г.9м. 6дн.	105
34.	Маша Г.	1г.11м.	129
35.	Миша Г.	1г.11м.	129
36.	Миша А.	1г.8м.	129
37.	Кристиан С.	1г.8м. 1д.	129
38.	Денис Г.	2г. 10дн.	129
39.	Миша М.	2г.6м.12дн.	129
40.	Юлия П.	2г.9м.	129

**СХЕМА НАБЛЮДЕНИЯ**

за проявлением утверждения и отрицания у детей раннего  
возраста

Ф.И. ребенка

Возраст (лет, мес., дней)

Дата проведения опыта

Время

Место

Обстоятельства

Описание вербальных, невербальных, моторных и эмоционально-экспрессивных проявлений утверждения и отрицания у детей во время опыта

**Специфические проявления утверждения и отрицания**

Проявления утверждения на жестовом уровне

Проявления отрицания на жестовом уровне

Проявления утверждения на речевом уровне

Проявления отрицания на речевом уровне

Комбинированные проявления утверждения и отрицания  
(на жестовом и вербальном уровнях)

Другие возможные проявления утверждения и отрицания  
на том или ином уровне

Отсутствие всякого ответа

Отказ от участия в эксперименте



*Приложение 5*  
**Результаты статистической обработки данных по тесту W.Wilcoxon**

*Таблица 1*

1 год и 6 мес. - 1 год и 9 мес.

	Экспериментальная группа					Контрольная группа				
	Жесты - утверждение	Жесты - отрицание	Речь - утверждение	Речь - отрицание	Комбинированные	Жесты - утверждение	Жесты - отрицание	Речь - утверждение	Речь - отрицание	Комбинированные
<b>z</b>	<b>-0,264</b>	<b>-2,413</b>	<b>-2,820</b>	<b>-2,820</b>	<b>-2,546</b>	<b>-0,966</b>	<b>-1,890</b>	<b>-1,633</b>	<b>-1,841</b>	<b>-2,032</b>
<b>p</b>	<b>0,792</b>	<b>0,014</b>	<b>0,005</b>	<b>0,005</b>	<b>0,011</b>	<b>0,334</b>	<b>0,059</b>	<b>0,102</b>	<b>0,066</b>	<b>0,042</b>

Таблица 2

1 год и 10 мес. - 2 года и 1 мес.

	Экспериментальная группа					Контрольная группа				
	Жесты - утверждение	Жесты - отрицание	Речь - утверждение	Речь - отрицание	Комбинированные	Жесты - утверждение	Жесты - отрицание	Речь - утверждение	Речь - отрицание	Комбинированные
z	-0,816	<b>-2,588</b>	<b>-2,830</b>	<b>-2,831</b>	<b>-2,680</b>	-0,557	-0,816	<b>-2,546</b>	<b>-2,120</b>	-1,913
p	0,414	0,010	0,005	0,005	0,007	0,577	0,414	0,011	0,034	0,056

Таблица 3

2 года и 2 мес. - 2 года и 5 мес.

	Экспериментальная группа					Контрольная группа				
	Жесты - утверждение	Жесты - отрицание	Речь - утверждение	Речь - отрицание	Комбинированные	Жесты - утверждение	Жесты - отрицание	Речь - утверждение	Речь - отрицание	Комбинированные
z	<b>-2,127</b>	-1,134	<b>-2,585</b>	<b>-2,536</b>	<b>-2,136</b>	-1,890	-0,577	<b>-2,754</b>	-0,740	-1,761
p	0,032	0,257	0,010	0,011	0,033	0,059	0,564	0,006	0,459	0,078

Таблица 4

2 года и 6 мес. - 2 года и 9 мес.

	Экспериментальная группа					Контрольная группа				
	Жесты - утверждение	Жесты - отрицание	Речь - утверждение	Речь - отрицание	Комбинированные	Жесты - утверждение	Жесты - отрицание	Речь - утверждение	Речь - отрицание	Комбинированные
z	-1,134	-2,271	-2,840	-2,966	-2,451	-1,394	0,001	-1,973	-1,206	-1,730
p	0,257	0,023	0,005	0,003	0,014	0,163	1,000	0,049	0,228	0,084

Таблица 5

Все возрастные срезы

	Экспериментальная группа					Контрольная группа				
	Жесты - утверждение	Жесты - отрицание	Речь - утверждение	Речь - отрицание	Комбинированные	Жесты - утверждение	Жесты - отрицание	Речь - утверждение	Речь - отрицание	Комбинированные
Z	-1,290	-2,796	-5,428	-5,475	-4,759	-1,161	-0,846	-4,355	-2,967	-3,747
P	0,197	0,005	0,001	0,001	0,001	0,246	0,398	0,001	0,003	0,001

Результаты статистической обработки данных по тесту U Mann-Whitney

Таблица 1

1 год и 6 мес. - 1 год и 9 мес.

	test					retest				
	Жесты - утверждение	Жесты - отрицание	Речь - утверждение	Речь - отрицание	Комбинированные	Жесты - утверждение	Жесты - отрицание	Речь - утверждение	Речь - отрицание	Комбинированные
Mann-Whitney U	29,000	21,000	14,000	24,500	35,000	29,500	27,500	1,000	7,000	30,001
Wilcoxon W	57,000	49,000	42,000	52,500	63,000	84,500	82,500	29,000	35,000	58,000
z	-0,635	-1,844	<b>-2,159</b>	-1,160	0,001	-0,569	-0,778	<b>-3,362</b>	<b>-2,782</b>	-0,501
p	0,601	0,193	0,043	0,315	1,000	0,601	0,475	0,001	0,005	0,669

Таблица 2

1 год и 10 мес. - 2 года и 1 мес.

	test					retest				
	Жесты - утверждение	Жесты - отрицание	Речь - утверждение	Речь - отрицание	Комбинированные	Жесты - утверждение	Жесты - отрицание	Речь - утверждение	Речь - отрицание	Комбинированные
Mann-Whitney U	39,500	43,500	43,000	34,000	39,000	34,500	14,500	27,000	34,500	20,500
WilcoxonW	105,500	109,500	109,000	100,001	75,000	70,500	50,500	63,000	70,500	56,500
z	-0,454	-0,054	-0,093	-0,937	-0,512	-1,016	<b>-2,667</b>	-1,469	-0,814	-1,972
p	0,717	0,968	0,968	0,442	0,717	0,442	0,012	0,177	0,442	0,051

Таблица 3

2 года и 2 мес. - 2 года и 5 мес.

	test					retest				
	Жесты - утверждение	Жесты - отрицание	Речь - утверждение	Речь - отрицание	Комбинированные	Жесты - утверждение	Жесты - отрицание	Речь - утверждение	Речь - отрицание	Комбинированные
Mann-Whitney U	32,000	25,000	28,000	12,500	35,000	9,000	31,000	13,000	7,500	22,500
WilcoxonW	77,000	70,001	64,000	48,500	71,000	54,000	76,000	58,000	52,500	67,500
z	-0,432	-1,260	-0,839	<b>-2,399</b>	-0,102	<b>-3,133</b>	-0,727	<b>-2,351</b>	<b>-2,926</b>	-1,336
p	0,743	0,321	0,481	0,021	0,963	0,008	0,673	0,027	0,004	0,200



Таблица 4

2 года и 6 мес. - 2 года и 9 мес.

	test					retest				
	Жесты - утверждение	Жесты - отрицание	Речь - утверждение	Речь - отрицание	Комбинированные	Жесты - утверждение	Жесты - отрицание	Речь - утверждение	Речь - отрицание	Комбинированные
Mann-Whitney U	37,000	44,000	43,500	18,000	50,001	41,500	34,000	21,500	35,000	22,000
Wilcoxon W	103,000	110,001	109,500	84,000	105,000	96,500	89,000	76,500	90,001	77,000
z	-1,520	-1,522	-0,905	<b>-2,718</b>	-0,579	-1,108	-1,719	<b>-2,429</b>	-1,450	<b>-2,385</b>
p	0,223	0,468	0,426	0,008	0,756	0,349	0,152	0,016	0,173	0,020

Таблица 5

Все возрастные срезы

	test					retest				
	Жесты - утврждение	Жесты - отрицание	Речь - утврждение	Речь - отрицание	Комбинированные	Жесты - утврждение	Жесты - отрицание	Речь - утврждение	Речь - отрицание	Комбинированные
Mann-Whitney U	634,00	612,50	649,50	421,00	658,00	507,50	482,00	243,00	319,50	384,00
Wilcoxon W	1454,00	1207,50	1244,50	1241,00	1253,00	1102,50	1077,00	838,00	914,50	979,00
z	-0,565	-1,000	-0,354	<b>-3,033</b>	-0,313	<b>-2,124</b>	<b>-2,442</b>	<b>-4,868</b>	<b>-4,007</b>	<b>-3,275</b>
p	0,572	0,317	0,724	0,002	0,755	0,034	0,015	0,001	0,001	0,001