

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU  
CATEDRA DE PSIHOLOGIE

**Petru Jelescu M.C. Роговин Диана Толоченко Елена Бычева  
Diana Ștefaneț Raisa Jelescu Marcel Teleucă Dumitru Jelescu Mihai Covaci**

# **ANTOLOGIE ȘTIINȚIFICĂ LA PSIHOLOGIE**

*Petru Jelescu la 75 de ani*



**Volumul I**

**CHIȘINĂU, 2023**

Lucrarea a fost discutată și aprobată la ședința Catedrei de Psihologie  
(Proces-verbal nr. 6 din 22.02.2023) și la ședința Senatului UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
(Proces-verbal nr. 8 din 02.03.2023).

**Recenzenți:**

**Ion Negură**, conferențiar universitar, doctor, Republica Moldova.

**Florinda Golu**, conferențiar universitar, doctor, România.

**Соловьёв А.В.**, кандидат психологических наук, доцент кафедры Практической  
Психологии, Россия.

**Redactare literară în limba engleză:**

**Ana Budnic**, conferențiar universitar, doctor, RM.

**Machetare:** Sergiu Vlas.

Adnotare

Antologia dată este o lucrare științifică despre cercetările teoretice și experimentale privind abordarea, metodele, geneza, dezvoltarea, formarea și mecanismele funcționării afirmației și negației ca operații de gândire, a particularităților de vârstă și individuale a acestor moduri de cugetare, despre dezvoltarea gândirii psihologice la studenții psihologi, despre învățare și inteligență la studenții facultății de psihologie, despre depășirea dificultăților de relaționare interpersonală la preadolescenți, despre concepția rezultantei/teoria universală a dezvoltării.

Această carte e adresată psihologilor, filosofilor, lingviștilor, pedagogilor, medicilor, metodiștilor, educatorilor, părinților.

Annotation

This Antology is a scientific work on the theoretical and experimental study of the approach, methods, genesis, development, formation and mechanisms of functioning of affirmation and denial as mental operations, age and individual characteristics of these ways of thinking, the development of psychological thinking in psychology students, on overcoming the difficulties of interpersonal relations in pre-adolescence, on the concept of the result as a universal theory of development.

This book is addressed to psychologists, philosophers, linguists, pedagogues, doctors, methodologists, educators, parents.

Аннотация

Данная Антология представляет собой научный труд по теоретическому и экспериментальному исследованию подхода, методов, генезиса, развития, формирования и механизмов функционирования утверждения и отрицания как мыслительных операций, возрастных и индивидуальных особенностей этих способов мышления, развитие психологического мышления у студентов-психологов, о преодолении трудностей межличностных отношений в предпубертковом возрасте, о концепции результаты как универсальной теории развития.

Книга адресована психологам, философам, лингвистам, педагогам, врачам, методистам, педагогам, родителям.

*Se consacră copiilor, nepoților și strănepoților*

DESCRIERE CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII

**Antologie științifică la psihologie:** Petru Jelescu la 75 de ani / Petru Jelescu, M. C. Poro-  
вин, Диана Толоченко [et al.]; Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,  
Catedra de psihologie. – Chișinău: S. n., 2023 (CEP UPSC) – . – ISBN 978-9975-46-703-2.

Vol. 1. – 2023. – 652 p.: fig., fot., tab. – Texte: lb. rom., rusă. – Adnot. paral.: lb. rom.,  
engl., rusă. – Bibliogr.: p. 636-642 (147 tit.). – [100] ex. – ISBN 978-9975-46-704-9.

159.9(082)=135.1=161.1

A 62



*O, adâncul bogăției și al înțelepciunii și al științei lui Dumnezeu!  
Cât sunt de necercetate judecățile Lui și cât sunt de nepătrunse căile Lui!  
/Epistola către Romani a Sfântului Apostol Pavel 11 :33/  
sau, cum am zice astăzi, Nebănuite sunt căile Domnului*

## CUPRINS

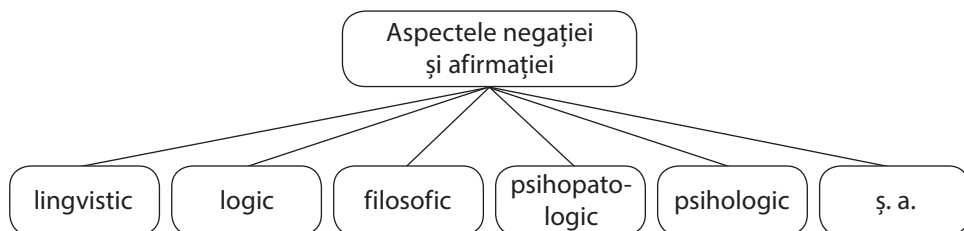
Căile studierii afirmației și negației.....	7
Jelescu Petru, Teleucă Marcel, Jelescu Dumitru. Вектор эффекта или концепция результаты. În: <i>Deutsche internationale Zeitschrift für zeitgenössische Wissenschaft / German International Journal of Modern Science</i> , nr. 46, 2022 (December) .....	15
1. Problema relațiilor interpersonale la preadolescenții contemporani.....	28
2. Pregătirea psihologică a psihologilor contemporani.....	28
3. Stilurile de învățare și tipurile de inteligență la studenții psihologi.....	29
Lista cronologică a publicațiilor autorului.....	45
Despre jubiliar .....	72
Setea de cunoaștere a adevărului.....	73
CV-ul autorului .....	82
Желеско П. С., Роговин М. С. Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности. Ред. В. А. Лекторский; Бельцкий Гос. Пед. Ин-т им. А. Руссо. Кишинёв: Штиинца, 1985. 135 с. ....	87
Jelescu Petru. Geneza negării la copii în perioada preverbală: studiu teoretico-experimental Chișinău: Museum, 1999, 248 p.....	213
Jelescu Petru, Jelescu Raisa. Geneza afirmației și negației la copil: Jurnalul observărilor și probelor cu Dumitraș Jelescu (studiu de caz). Chișinău: S. n., 2021 (CEP UPS). 138 p. ISBN 978-9975-46-579-3.....	413
Желеску П.С., Толоченко Д.П. Формирование и развитие утверждения и отрицания у детей раннего возраста. <i>Экспериментально-теоретическое и прикладное исследование</i> . Chișinău: CEP UPS „Ion creangă”, 2022. 218 с. ISBN 978-9975-46-621-9. ....	515

# VOLUMUL I

## CĂILE STUDIERII AFIRMAȚIEI ȘI NEGAȚIEI

În cercetarea științifică este așa, după cum a scris în *Epistola către Romani* Sfântul Apostol Pavel (11:33), adică nebănuite sunt căile Domnului. Pe ce căi am urmat noi în cercetările noastre științifice prezentate în Antologie și ce nou am reușit să descoperim în această arie nedestelenită?

1. În plan cronologic, pentru a afla natura complexă a negației și afirmației, inițial am întreprins o *abordare interdisciplinară*, deoarece despre acestea în psihologie nu se scria și nu se vorbea (v. Fig.1). Am studiat mai întâi ceea ce este mai vizibil, la suprafață, formele ei exterioare de exprimare: aspectul *lingvistic*. Apoi am mers spre formele *logice* de redare a negației, întrucât ea este un produs final al analizei și sintezei, care mereu interacționează între ele și care se exprimă prin anumite propoziții. După aceasta ne-am referit la *filosofia* negației, care, încă din antichitate, era înțeleasă ca ceea ce înseamnă inexistență, lipsă, infinit, posibilitate, contrariu, contradicție ș. a. Din a doua jumătate a sec. XIX, când psihologia a devenit treptat o știință experimentală independentă, genetică și aplicativă, a avut loc și diferențierea aspectului psihologic al negației. Ea începe să se deosebească sub aspect *psihopatologic* (v. *délire de négation* sau *sindrom Cotard*). În sfârșit, am reliefat și aspectul *psihologic* al negației, deoarece, după cum menționa И.П. Павлов, „patologia, descompunând și simplificând, deseori ne deschide ceea ce este camuflat pentru noi, contopit și complicat, în norma fiziologică”.



**Fig. 1.** Aspectele studierii negației.

Aspectul psihologic al negației și afirmației, după cum am presupus, necesită studierea mecanismelor acestora și cercetarea ontogenetică a negației și afirmației (v. Fig.2).

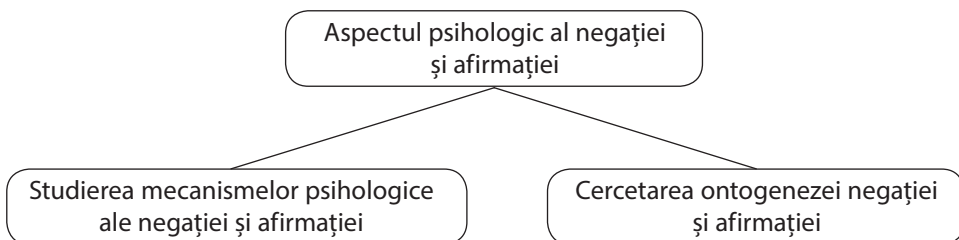


Fig. 2. Aspectele studierii psihologice a negației și afirmației.

## Studierea mecanismelor psihologice ale negației și afirmației



2. Pentru a studia mecanismele negației și afirmației, am modificat (corespunzător scopului cercetării negației și afirmației în psihologie) testul constructelor personale a lui G.A. Kelly și scala lui D. (Donald) Bannister, validând și experimentând varianta modificată a acestui test, introducând astfel în psihologie *metoda și scala*

**Suștinerea lucrării de diplomă.** *determinării certitudinii – incertitudinii tezelor afirmative și/sau negative*, demonstrând experimental și statistico-matematic ideea fundamentală a părintelui psihologiei universale Aristotel privind *legătura dintre negație și nedeterminare*, formulată de genialul Stagirit în tratatul „Despre interpretare”. Toate acestea au constituit lucrarea de diplomă „*Психологическая природа отрицания*”/„*Natura psihologică a negației*”, pe care am susținut-o cu excelență la МПГУ им. В.И. Ленина (or. Moscova), specialitatea Pedagogie și Psihologie școlară la 21 mai 1973. La momentul respectiv nuci nu bănuiam că *determinarea certitudinii – incertitudinii* va avea un impact atât de mare, pe care îl are astăzi în orice domeniu al vieții și activității noastre: în economie, energetică, politică, jurisprudență, medicină, apărare etc.

(<https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9%D0%B3%D0%BE%D1%81%D1%83%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9%D1%83%D0%BD%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82>).





*Poze de la susținerea lucrării de diplomă și de după.  
În prima poză din stânga, în partea dreaptă a mesei e M.C. Роговин,  
cond. lucrării de diplomă.*

Rezultatele acestei cercetări au fost recomandate de către Comisia de stat de la susținerea lucrării de diplomă pentru a fi publicate în „*Новые исследования в психологии*”, fiind astfel înregistrate la 08.06.1973 în revista științifică corespunzătoare „*Новые исследования в психологии*”, „*Studii noi în psihologie*” chiar pe primele pagini (Москва: Педагогика, 1974, № 3, С. 3-5) (coautori M.C. Роговин, cond. lucrării de diplomă, dr. hab., prof. univ. și И.Н. Козлова, d-nda dânsului, care a analizat în URSS concepția lui G.A. Kelly și a tradus testul constructelor personale. Prezerntare în „*Новые исследования в психологии*” de Т. А. Власова, membru corespondent al АȘР a URSS).

### **Cercetarea ontogenezei negației și afirmației**

3. Aceste idei au fost dezvoltate în teza de doctorat „*Экспериментально-психологическое исследование развития отрицания в дошкольном и школьном возрасте*”, „*Cercetarea psihologică experimentală a dezvoltării negării la vârsta preșcolară și școlară*”, susținută la МГУ „М.В. Ломоносов” din Moscova (1982) (<https://international.msu.ru/ru>), cât și în monografia științifică „*Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности*”, „*Investigarea negației în activitatea practică și cognitivă*” (Кишинёв: Штиинца, 1985. 135 с.) (coautor M.C. Роговин; recenzenți Г.В. Залевский, В.Н. Крупнов, А.В. Соловьёв).



*Poze de la susținerea tezei de doctorat.*

Astfel, în teza de doctor în psihologie П.С. Желеско/Petru Jelescu a propus o tehnică nouă, netradițională de cercetare a genezei negării la vârstele preșcolară și școlară, pe care a validat-o teoretic și experimental, demonstrând funcționarea negării la nivel acțional-intuitiv (subconștient) începând cu vârsta de 4-5 ani, având la bază mecanismul limitării practice/manuale, și funcționarea negării la nivel conceptual/noțional (conștient), în baza căreia funcționează mecanismele de creare a incertitudinii și/sau de depășire a ei prin formularea verbală/semiotică a noțiunii, judecății, concluziei respective negative începând cu vârsta de 7-8 ani în temeiul semnelor semnificative afective și de la vârsta de 11-12 ani în baza semnelor semnificative abstracte. În felul acesta, am reușit să generalizez și să defineasc negația în psihologie pe baze științifice: operație de gândire, care se realizează cu ajutorul mijloacelor lingvistice, cu posibilitatea de dezvoltare în această bază a exprimării ei semiotice, orientată spre fixarea nedeterminării obiectului, fenomenului în limitele problemei cognitive respective și, totodată, spre diminuarea acestei nedeterminări prin limitarea/definirea obiectului, fenomenului dat. Datorită negației gândirea capătă un caracter dialectic, creând posibilitatea de a gândi simultan asupra obiectului, fenomenului ca ceea ce el „este”, dar și ca ceea ce el „nu este” fără ca subiectul/omul să bănuiască despre acest fapt

(v.: Кудрин А.К. Критика и библиография. Книга: П.С. Желеско, М.С. Роговин. Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности / П. С. Желеско, М. С. Роговин; ред. В. А. Лекторский; Бельц. Гос. Пед. Ин-т им. А. Руссо. – Кишинёв: Штиинца, 1985. 135 с. – В ж.: Вопросы философии, 1985, № 12, с.151 – 153).

4. A urmat studiul cu privire la formarea și dezvoltarea afirmării și negării la copiii de vîrstă timpurie, consacrată soluționării unei probleme actuale, dar puțin studiată și controversată (v. : Желеску П.С., Толоченко Д.П. Формирование и развитие утверждения и отрицания у детей раннего возраста. Chișinău: CEP UPS, 2022. 214 с. ISBN 978-9975-46-621-9; recenzenti Низовских Н.А., Negură Ion) (<http://dir.upsc.md:8080/xmlui/discover>). Au fost analizate abordările behavioristă, psihanalitică, operaționalistă, social-pragmatică și acțional-sistemică. În baza ultimei abordări științifice, a fost 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 am întreprins 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, am descoperit și descris condițiile de bază ce asigură formarea lor, am 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 copii de vîrstă timpurie.

5. În anul 2000, după efectuarea îndelungată și realizarea unui studiu teoretico-experimental scrupulos, profund și de proporții timp de 15 ani, am expus rezultatele acestei cercetări științifice în monografia „*Geneza negării la copii în perioada preverbală: studiu teoretico-experimental*” (Chișinău: Museum, 1999, 248 p.; red. resp. Ion Negură; recenzenti Aurelian Slavescu, Raisa Tereășcuc) și am susținut cu succes teza de doctor habilitat în psihologie „*Geneza negării la copii în perioada preverbală (studiu teoretico-experimental)*” Chișinău, 2000. 249 p.) (<http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/1714>).



*Poze de la susținerea tezei de doctor habilitat.*

Susținerea a avut loc în cadrul unui CȘS ad-hoc de la IȘE din RM cu sa-  
vanți și referenți oficiali notorii din Rusia și România.

În lucrare am relatat și demonstrat o *direcție științifică nouă, acțional-sis-  
temică*, în studierea psihologiei negării, creând pentru prima dată în știință și  
prezentând multiple tehnici noi, originale de investigare a genezei negării în  
perioada „mută”, nevorbitoare a copilului.

Am formulat, fundamentat și aplicat *concepția rezultantei* interacțiunii ac-  
tive multifactoriale flexibile permanente în dezvoltarea psihică a omului/copi-  
lului, grupului în cadrul activității, comunicării și comportamentului.

Am stabilit circa 50 de legități noi cu privire la apariția și dezvoltarea ne-  
gării la copii în această perioadă decisivă a vieții omului.

Am evidențiat și descris un complex nou în activitatea psihică umană, nu-  
mit *complexul de nemulțumire socială (CNS) sau complexul negării/ingratitu-  
dinii (CN/CI)* și geneza lui la om.

Am relevat noi niveluri și mecanisme de funcționare a *negării în perioada  
nevorbitoare* a copilului, precizând și completând astfel teoria generală a siste-

melor (TGS) și teoria generală a sistemelor cu indicele „Урманцев”/TGS (U) cu indicația referitor la dezvoltarea unui lucru, fenomen nu numai pe orizontală sau verticală, dar și pe „verticala orizontală” și/sau pe „orizontala verticală”, care îi imprimă acestui proces un caracter dialectic, „de spirală” (v.: Nicola Grigore. Critică și bibliografie. Cartea: Jelescu Petru. Geneza negării la copii în perioada preverbală: (studiu teoretico- experimental) / red. resp. Ion Negură; Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă. Chișinău: Muzeum, 1999, 248 p. ISBN 9975-905-27-7. În: *Revista de psihologie*. Serie nouă. 2001, Tomul 47, 1-2, pp. 143 – 144. București: Editura Academiei Române).

6. După studierea genezei negării și afirmării la copii în perioada preverbală, am cercetat *originea* afirmației și negației. Pentru aceasta, am aplicat metoda jurnalului (v.: Jelescu Petru, Jelescu Raisa. Geneza afirmației și negației la copil. Jurnalul observărilor și probelor cu Dumitraș Jelescu (studiu de caz). Universitatea Pedagogică de Stat «Ion Creangă» din Chișinău, Catedra de Psihologie. – Chișinău: S. n., 2021 (CEP UPS). – 81 p. ISBN 978-9975-46-579-3; recenzenți Ion Negură, Aglaida Bolboceanu).



**Dumitru Jelescu, a.n. 26.03.1989. Cetățenie: MDA / RO. Studii: licență, masterat, doctorat.** **Înregistrarea lui Dumitraș la o lună ca cetățean al RM la Oficiul Stării Civile din Bălți (născut la 26 aprilie 1989).**

Analizând și generalizând rezultatele obținute, am constatat un șir de legi-tăți noi în psihologia dezvoltării: **a)** Apariția și dezvoltarea lui *Nu* și *Da* are loc de la general, complex și nebulos la particular, diferențiat și specificat; **b)** *Afir-mația* ca acțiune intelectuală dobândită (*Da*), formată și dezvoltată pe parcursul ontogenezei în perioada postnatală, inițial se manifestă la nivel non-verbal, sub forma *complexului de înviorare/reanimare/reactivare* (mișcări, mimică, vocali-zări, emoții pozitive ș. a. – de plăcere, agreare, confirmare (complexul de învi-orare) (H.M. Щелованов, Н.Л. Фигурин, М. П. Денисова, М.И. Лисина ș.a.); **c)** *Negația* ca acțiune intelectuală asimilată (*Nu*), formată și dezvoltată pe par-cursul ontogenezei în perioada postnatală, inițial se manifestă la nivel non-ver-bal sub forma *complexului negării* sau al *complexului de nemulțumire socială*,

denumit de noi și *complexul ingratitudinii sociale* (mișcări, mimică, vocalizări, emoții negative ș. a. – toate de neplăcere, neagregare, neconfirmare (P. Jelescu); **d**) Între complexul de învioreare și *complexul de nemulțumire*, *complexul de nemulțumire socială*, sau al *complexului ingratitudinii sociale*, tot la nivel non-verbal, se manifestă și un alt complex, intermediar, și anume *complexul de liniștire cognitivă*, care constă în cercetarea activă de către copil a mânușelor proprii, a piciorușelor, capului, corpului în întregime, fixarea și concentrarea privirii asupra unei ființe, lucru, în urmărirea calmă, liniștită și relativ îndelungată a lor, în studierea lor treptată, succesivă, îngăduitoare, fără vocalizări și mișcări de inspirație sau expirație bruscă (Raisa Jelescu); **e**) La etapa următoare, *afirmația* este exprimată prin multiple mijloace mai desăvârșite ale *fiecărei* componente în parte a *complexului de învioreare* (darea din cap de sus în jos, luarea cu mâinile a ceea ce i se dă etc.) (P. Jelescu); **f**) La etapa următoare negația se exprimă prin multiple mijloace mai desăvârșite ale *fiecărei* componente în parte a *complexului de nemulțumire socială* (darea din cap de la stânga la dreapta și invers, respingerea cu mâinile a ceea ce i se dă, întoarcerea corpului etc.) (P. Jelescu); **g**) Urmează apoi etapa proto-verbală (din neogreacă *protos* - primul, întâiul), când *afirmația* este exprimată prin *Na* (în sens de *Dă*), *De-de-de!* (în sens tot de *Dă*), *Pa-pa* (tot în sens de *Dă* - lapte etc.) (P. Jelescu); **h**) La etapa proto-verbală *negația* este exprimată prin *Ne-ne-ne!* (strigăt supărat), *Eu!* (refuz), *Singuu!* (în sens *Nu tu*), „*N-c-î*” etc. (P. Jelescu); ș. a.

7. Analizând factorii dezvoltării psihice, în general, și cei ai dezvoltării intelectuale, în particular, Petru Jelescu și Marcel Teleucă (postdoctorandul sub-



semnatului: primul din stânga noastră) au constatat că există multiple grupări și, deci, multiple concepții cu privire la acești factori și la rolul lor în dezvoltarea psihică a omului: concepția biogenetică; concepția sociogenetică; concepția convergenței celor doi factori, biologic și social, dar cu rolul decisiv al influenței factorului biologic; concepția conver-

genței celor doi factori, biologic și social, dar cu rolul decisiv al influenței factorului sociocultural; ș.a. După mai multe cercetări teoretice, experimentale și practice, efectuate de-a lungul anilor, P. Jelescu a formulat *concepția rezultantei interacțiunii factorilor controlați și/sau necontrolați ai dezvoltării continuu/neîntrerupte* sau *concepția efectului îmbinat al unor cauze multiple ca relativ necesare și suficiente*, potrivit căreia dezvoltarea psihică generală, dar și dezvoltarea oricăror facultăți psihice particulare, inclusiv mintale este *rezultatul interacțiunii controlate și/sau necontrolate active multifactoriale omogene și eterogene flexibile*

*permanente a individului și/sau grupului pe tot parcursul vieții sau la acea sau altă vârstă a dezvoltării ontogenetice în cadrul activității, comunicării și comportamentului/conduitei umane* (v.: Jelescu Petru, Teleucă Marcel. Problema factorilor dezvoltării inteligenței matematice. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, 2020, nr. 3(60), pp. 28-39). Această concepție este o continuare și o variantă dezvoltată a *concepției acțional-sistemice*, elaborată și demonstrată în contextul studiului teoretico-experimental al genezei negării și afirmării la copii, preadolescenți, adolescenți și adulți. Concepția rezultantei (CR) este una dintre concepțiile existente sau potențial existente cu privire la factorii dezvoltării psihice și formării personalității. De ea se ține cont, bunăoară, în pregătirea la matematică a elevilor din învățământul preuniversitar și universitar pentru concursuri și olimpiade (naționale și internaționale), fiind suficient de adecvată (v.: 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); Teleucă Marcel, Jelescu, Petru. Problema relației: intelect-dotare intelectuală-predispoziții naturale-aptitudini personale. În: *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, 2021, nr. 1(23), pp. 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)). Concepția rezultantei sau *teoria generală a efectului* a fost discutată și primită/acceptată destul de pozitiv la mai multe conferințe științifice naționale și internaționale, cât și în reviste cu impact (<http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/3698>; *Eco-SoEn, Scientific Journal Economics, Social and Engineering Sciences*, nr.3-4/2022, pp. 83-91. “B” Category. ISSN 2587-344X; E-ISSN 2587-425X; [https://zenodo.org/record/7442113?fbclid=IwAR2udG3BmGgRVZky\\_O0MeGzCpW-fn6R-B5Oc04TjtANKfudLfs94x9xDXFs#.Y6HcBHb8uM9](https://zenodo.org/record/7442113?fbclid=IwAR2udG3BmGgRVZky_O0MeGzCpW-fn6R-B5Oc04TjtANKfudLfs94x9xDXFs#.Y6HcBHb8uM9); ș. a.).

## PSYCHOLOGICAL SCIENCES

### EFFECT VECTOR OR CONCEPT RESULTS

**Jelescu Petru**

*doctor habilitated in psychology, professor,  
Ion Creanga State Pedagogical University,  
Republic of Moldova, Chisinau*

**Teleuca Marcel**

*Candidate of Mathematical Sciences,  
Associate Professor of the Tiraspol State University (in Chisinau),  
teacher of the TL „Orizont”, Republic of Moldova, Chisinau*

**Jelescu Dumitru**

*3rd cycle student, International Independent University  
Republic of Moldova, Chisinau*

## ВЕКТОР ЭФФЕКТА ИЛИ КОНЦЕПЦИЯ РЕЗУЛЬТАНТЫ

**Желеску Петру**

доктор хабилитат психологии, профессор,  
Кишиневский ГПУ им. Иона Крянгэ,  
Республика Молдова, г. Кишинев.

**Телеукэ Марчел**

кандидат математических наук, доцент Тираспольского  
Государственного Университета (в г. Кишинёве),  
постдокторант КГПУ им. Иона Крянгэ,  
преподаватель ТЛ „Оризонт”

**Желеску Думитру**

студент III цикла обучения,  
Международный Независимый Университет  
Республики Молдова, г. Кишинев

### Abstract

This article shows the existence and operation of the *effect vector*, in particular, in the preparation of Olympians in mathematics, as well as in other areas of human activity. The action of this effect is also demonstrated on the example of the organic (plant, animal) and inorganic (physical, chemical) and other worlds. In this context, it is proposed to discuss the *resultant theory* (our term is R. J., M. T.), which is applicable to both the human and non-human world / worlds. Based on the generalization of scientific material, in the same context, the essence of the main psychological concepts and their further logical / historical improvement, continuation are considered. Therefore, in general, in our opinion, the resultant theory is *universal*. The article provides a formula for the mathematical calculus of the resultants (R) and its description. Concrete and convincing examples of the use of this theory in practice are also given. The purpose of this article is to overcome the difficulties of interpreting this concept and its ambiguity. I would like to hope, however, that, gradually, this theory will take root, become habitual, and after it new, more perfect ones will appear.

### Аннотация

В данной статье показано существование и действие *вектора эффекта*, в частности, при подготовке олимпийцев по математике, а также в других областях человеческой деятельности. Действие этого эффекта продемонстрирована также на примере органического (растительного, животного) и неорганического (физического, химического) и других мирах. В данном контексте, предлагается к обсуждению *теория результанты* (термин наш - Р. J., М. Т.), которая приложима как к челове-



скому, так и к нечеловеческому миру/мирах. На основе обобщения научного материала, в этом же контексте рассматривается суть основных психологических концепций и их дальнейшее логическое/историческое совершенствование, продолжение. Поэтому, в общем и целом, на наш взгляд, теория результаты является *универсальной*. В статье приведена формула математического исчисления результаты (R) и её описание. Приводятся также конкретные и убедительные примеры использования этой теории на практике. Целью настоящей статьи является преодоление трудностей интерпретации этого понятия и его неоднозначности. Хочется надеяться, однако, что, постепенно, данная теория прививется, станет привычной, а после неё возникнут новые, более совершенные.

**Keywords:** concept, biogenetic concept, sociogenetic concept, factor convergence concept, effect vector, resultant concept.

**Ключевые слова:** концепция, биогенетическая концепция, социогенетическая концепция, концепция конвергентности факторов, вектор эффекта, концепция результаты.

Сначала определимся, что такое *вектор*. При первой же попытке, это оказалось непросто. В традиционном *Толковом словаре Ожегова* данное слово отсутствует [13]. Его нет и в других толковых словарях, как, например, в *Толковом словаре языка Совдепии* [14] и др.

В *Словаре Ефремовой* вектор определяется как „Отрезок прямой, характеризующийся численным значением и определенной направленностью” [12]. В *Толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой „вектор”* - это „Изображаемая отрезком прямой математическая величина, характеризующаяся численным значением и направлением. || прил. векторный, -ая, -ое. Векторное исчисление (математическая дисциплина)” [13]. В *Большом толковом словаре русского языка* дано следующее объяснение: „ВЕКТОР, -а; м. [от лат. vector - везущий, несущий] Спец. Величина, характеризующаяся числовым значением и направлением, изображающаяся отрезком прямой со стрелкой. В. напряжённости магнитного поля. В. скорости ветра. <Векторный, -ая, -ое. В-ая величина. В-ое исчисление (раздел математики, в котором изучаются операции над векторами)” [1]. *Карта слов* перечисляет и такие слова/понятия в качестве синонимов: *ориентация, ориентирование, выработка, квершлаг, сбойка* [28].

В *Карте слов* к слову вектор указаны также следующие синонимы: *градиент, орт, четырехвектор, трехвектор, поливектор* [26;11]. „ГРАДИЕНТ, -а; м. [от лат. gradientis (gradientis) - шагающий] Спец. Мера возрастания или убывания в пространстве какой-л. физической величины

при перемещении на единицу длины. Температурный г. Г. влажности. Г. скорости ветра. <Градиентный, -ая, -ое. А ОПТ - это „Спец. 1. Купля и продажа товаров большими количествами, партиями (4 зн.). 2. Товар, продаваемый в таких количествах. <Оптовый, -ая, -ое. О-ые поставки. О-ая продажа товаров. О-ые цены. Оптовый, -ая, -ое. Разг. Оптом (см.)” [там же]. Для остальных синонимов (четырёхвектор, трех- вектор, поли- вектор) искомые слова отсутствуют [там же].

Что представляет собой эффект? В *Большом толковом словаре* дано следующее объяснение: „ЭФФЕКТ, -а; м. [от лат. effectus - действие]. Впечатление, производимое кем-, чем-л. на кого-л. Произвести э. Сильный э. 2. Результат каких-л. действий, следствие каких-л. причин. Положительный э. Экономический э. Лекарство дало желаемый э. 3. Средство, приём для создания определённого впечатления. Шумовые эффекты. Световой э. Э. грозы в театре” [1].

Теперь попытаемся уточнить смысл выражения *вектор эффекта*. Коль *вектор* означает *ориентирование*, а под *эффектом* подразумевается *результат* (каких-либо действий), то под словосочетанием *вектор эффекта* мы будем понимать *ориентирование на некоторый результат*. Отсюда следует и понятие *концепция результатанты* (*результант/результанта* от лат. resultans - результат, следствие действия нескольких слагаемых). Встречается, однако, и смысл многих других выражений: *эффект Доплера*, *эффекты взаимодействий* и т. д. и т. п.

Дальше рассмотрим суть основных психологических концепций и их дальнейшее логическое/историческое совершенствование через призму векторного эффекта/концепции результатанты. Анализируя факторы психического развития в целом, и факторы интеллектуального развития (например, математического интеллекта), в частности, выделим и охарактеризуем основные из них. В этом смысле, обобщая, мы найдем, что существуют множественные группировки и, следовательно, множественные представления об этих факторах и их роли в психическом развитии человека: биогенетическая концепция; социогенетическая концепция; концепция конвергенции двух факторов, биологического и социального, но с решающей ролью влияния биологического фактора; концепция конвергенции двух факторов, биологического и социального, но с решающей ролью влияния социокультурного фактора и др. [см. 22]. Рассмотрим вкратце их смысл, чтобы затем объяснить, в чём заключается суть теории результатанты.

*Биогенетическая концепция* была представлена авторами различных научных направлений: Ф. Гальтоном, З. Фрейдом, А. Пуанкаре, В. Мак Дугаллом, Э. Торндайком, Джоном Дьюи, Л. М. Терманом, Fl. Штефанеску-Гоангэ, Р. Фишером, А. Пьероном, Энстом Кречмером, Ш. Ауэрбах,

А. Рошка, Х. Ю. Айзенком и др. Согласно этому взгляду, психическое развитие определяется биологическим, врожденным фактором - генами, нервной системой, анализаторами и др. Представители этой теории считают, что психика, вообще, и интеллект, в частности, являются наследственными образованиями, определяемыми биологическим потенциалом, с которым человек рождается. По их твердому убеждению, все общие и индивидуальные психические особенности человека, в том числе интеллект, умения, навыки воплощены в его биологических структурах. Психическое развитие, по их мнению, представляет собой не что иное, как процесс созревания, в том числе, созревание этих predetermined наследственных признаков, заложенных с самого начала в организме человека. В частности, уровень интеллекта, навыков и т. д. каждого человека фатально predetermined генетическим фондом. В этом смысле, на современном этапе в отношении развития всё больше говорят и пишут о «врожденном уровне генетической одаренности» [9]. Учёные рассуждают о том, что, мы должны рассчитывать на умножение одаренных людей, а «неполноценные» должны воздерживаться от него.

Таким образом, ученые уделяли и уделяют особое внимание наследственным факторам, считая интеллект, способности и почти всю человеческую личность исключительно биологического происхождения.

*Социогенетическая концепция*, воплощенная К. А. Гельвециусом, Дж. Б. Уотсоном, Дж. Брунером (в известной мере) и др., согласно которой психическое развитие обусловлено социальным, приобретенным, формообразующим фактором (образованием, культурой и т. д.). К. А. Гельвециусом (1715-1771) в своем знаменитом труде «Об уме» пишет, что «Все люди имеют одинаковую склонность к пониманию» [17]. Он относился к человеческому разуму как к *tabula rasa*, свободному не только от врожденных идей, но и от врожденных предрасположенностей и природных склонностей, и что «всем мы обязаны воспитанию» [там же]. Это естественное равенство Гельвеций экстраполировал и на все нации, отмечая, что различия в национальных характеристиках являются не результатом врожденных различий людей данной нации, а скорее побочным продуктом системы образования и управления. «Ни одна нация, — писал Гельвеций, — не имеет оснований считать себя выше других благодаря своим врожденным способностям» [там же]. Резкий ответ на эгалитаризм философии Гельвеция побудил Дени Дидро заметить, что, если бы это было правдой, *De l'esprit* с тем же успехом мог быть написан собаководом Гельвеция [там же].

Работы Джерома Брунера (1915-2016) свидетельствует о том, что ребенок (даже очень раннего возраста) способен усвоить любой материал, если обучение правильно организовано [3; 25]. Знаменитый долгожи-

тель и психолог, Дж. Брунер, отверг, например, нативистскую версию овладения языком, предложенную Ноамом Хомским, предлагая альтернативную, в виде интеракционистской или социальной интеракционистской теории развития языка. Дж. Брунер утверждал, что «любую дисциплину можно преподавать эффективно и в той или иной форме достаточно адекватной для любого ребенка на любом этапе развития» [2, с.359]. «Нет оснований, - как утверждает автор, - что не каждую тему можно преподавать в подходящей форме любому ребенку независимо от возраста» [15, с.70].

Хотя позиции представителей биогенетической и социогенетической концепций вовне диаметрально противоположны, по существу они, как пишет В.А. Крутецкий, подходят к человеку/животному как к *пассивному*, признавая их умственные особенности, в частности интеллект, способности и т. д., как неизменные и фатально преддетерминированные либо биологическим, либо социальным потенциалом [9, стр. 36].

*Концепцию конвергенции двух факторов, биологического и социального, но с решающей ролью влияния биологического фактора*, продвигали W. Stern, J. Piaget и др. Автор знаменитого IQ (коэффициента интеллекта) W. Stern отмечал, что интеллект, де-факто, очень сложен, по своей природе и нет простого способа качественно сравнить индивидуумов между собой [27]. Руководствуясь принципом конвергенции наследственных и социокультурных факторов, учёный заложил основы дифференциальной психологии [16]. Автор сформулировал тезис, согласно которому «обучение следует за развитием и приспосабливается к нему» [9, с.44]. J. Piaget, один из наиболее авторитетных психологов 20 века, «самый влиятельный до сих пор психолог на концепцию развития, влияющий не только на деятельность Л.С. Выготского и Lawrence Kohlberg, но и на целые поколения выдающихся университетов» прошёл путь от социологической модели развития к биологической модели интеллектуального развития, затем к логической модели интеллектуального развития и, наконец, к изучению образного мышления [24]. По мнению швейцарского психолога, «Развитие интеллекта есть продолжение биологических механизмов адаптации» [22, с. 34-35]. Согласно концепции J. Piaget, биологический фактор, так же как и социокультурный, играют специфическую роль в психическом развитии, но решающее значение имеет, однако, биологический фактор, в то время как социокультурный фактор представляет собой некоторые условия развития. Таким образом, обучение адаптируется к анатомофизиологическому развитию детского организма, которое происходит спонтанно, само собой, без видимой внешней причины. «Жан Пиаже, - пишет В.А. Крутецкий, - считал, что интеллектуальное развитие ребенка и учащегося, развивающегося по

своим внутренним законам, проходит ряд определенных генетических стадий» [9, с. 44]. «Обучение, - продолжает В.А. Крутецкий применительно к Жану Пиаже, - способно лишь несколько ускорить или замедлить процесс интеллектуального созревания, но на него оно существенно не влияет» [там же]. «Таким образом, - заключает В.А. Крутецкий, продолжая свою мысль со ссылкой на Жана Пиаже, - обучение должно подчиняться законам развития» [там же].

*Концепция конвергенции двух факторов, биологического и социального, но с решающей ролью влияния социокультурного фактора*, выдвинутая Л.С. Выготским и поддерживаемая его учениками (А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, А.В. Запорожцем, П.Я. Гальпериным, Д.Б. Эльконином, Л.И. Божович, П.И. Зинченко и др.). Л.С. Выготский (1896-1934), после того как с 1970-х гг. были переведены некоторые его работы на английский язык, был прозван (некоторыми американскими психологами) «Моцартом психологии». В работе «Педагогическая психология» он сформулировал принцип, согласно которому сохранение и созревание мозговых структур во времени является необходимым, но недостаточным условием развития высших психических функций (мышления, речи, воображения и др.) [5; 10]. Основным источником для этого развития, указывает Л.С. Выготский, это меняющаяся социальная среда, названная им социальной ситуацией развития [там же]. В главе „Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте ” автор показывает, что «образование должно идти впереди развития и тянуть его за собой, а не плестись в его хвосте» [там же]. Л.С. Выготский отмечает, что в развитии ребенка повторяются оба типа человеческого развития: биологический и культурно-исторический. Другими словами, утверждает он, эти два типа развития находятся в диалектическом единстве [там же]. Не отрицая данный факт, В.А. Крутецкий, в то же время, пишет, что «Возможности обучения, хотя и обширны не неограниченны» и что «Было бы неправильно переоценивать роль обучения в развитии, считая, что психика человека «создается извне» и что она не что иное, как результат обучения...» [9]. В конце данной интерпретацию, В.А. Крутецкий заключает: «Смешение обучения с развитием составляет суть одностороннего и, следовательно, неправильного взгляда» [там же].

Наряду с большими заслугами Л.С. Выготского, сегодня говорят также о его культе, который «является основным препятствием для дальнейшего критического изучения, усвоения и развития идей этого исследователя и автора» [4]. Эта критика началась давно, как за рубежом, так и в бывшем СССР [там же]. «Вся эта критическая литература вносит большой вклад в переосмысление роли историко-теоретического наследия Л.С. Выготского в контексте современной науки» [там же]. «В реви-

зионном движении числятся ученые из Южной Африки, Аргентины, Бразилии, Канады, Китая, Кореи, Франции, Германии, Греции, Израиля, Италии, Великобритании, Мексики, Голландии, России, США, Украины, и оно быстро растет в наши дни» [там же]. В частности, в Республике Молдова некоторые идеи/постулаты Л.С. Выготского и его учеников, а также J. Piaget, J. S. Bruner и др., были предметом обсуждения в работах P. Jelescu/П.С. Желеско [19; 8; 20; 21; 22]. После ряда теоретических, экспериментальных и практических исследований, проведенных на протяжении многих лет, P. Jelescu сформулировал понятие *концепции результатанты*.

*Концепция результатанты* является логическим продолжением *акционально-системной* концепции, разработанная и доказанная в контексте экспериментально-теоретического исследования генезиса утверждения и отрицания у детей, подростков, юношей и взрослых [19; 20; 8; 22; 18; 23; и др.]. Выдвинутая нами теория результатанты состоит в следующем: общее психическое развитие, а также развитие отдельных психических явлений (процессов, состояний, свойств и т. д.) - это результат активного/пассивного взаимодействия контролируемых и неконтролируемых, гомогенных и/или негомогенных, необходимых и достаточных, сочетающихся в те или иные комбинации постоянно взаимодействующих гибких факторов развития индивида/группы в процессе их общения, деятельности, поведения на протяжении тех или иных жизненных этапов и/или на протяжении жизни в целом. Например, учитель/преподаватель применит те или иные методы и приёмы обучения, воспитания, аттестации и продвижения учащихся в результате учёта множества факторов: умственного развития каждого ученика, в зависимости от количества прочитанных часов, отведённого времени на подготовку, от ступени обучения и воспитания, от возрастных и индивидуальных психических и иных особенностей, от межличностных взаимоотношений (между учащимися, между преподавателем/учителем и учащимися, между родителями и преподавателем/учителем и т. д.), в зависимости от социальных, экономических, культурных, финансовых, политических, юридических и т. д. и т. п. многих других факторов. Аналогичная ситуация, по нашему мнению, складывается и во всех остальных областях жизни и деятельности человека. То же самое происходит в экономике, политике, медицине, юриспруденции и т. д. Например, энергетический кризис в Республике Молдова на данном этапе обусловлен дефицитом энергоресурсов, переговорами по поводу заключения нового долгосрочного контракта с Газпромом, идеологией оппозиционных партий в Республике Молдова (РМ), поддерживаемых руководством Российской Федерации (РФ), войной в Украине и многими другими факторами. Или, скажем, на нынеш-

нем этапе политическая обстановка в мире зависит от позиции Российской Федерации, Соединённых Штатов Америки, Европейского Союза, Китая и многих других государств.

Теория результаты приложима, однако, не только к жизнедеятельности человека, но и к поведению всех остальных живых существ, как животных так и растений. Так, урожайность зерновых культур зависит от количества дождевых осадков, от количества и качества удобрений, от состава почвы, от качества её обработки, от температуры воздуха и многих других явлений. Положительным примером результаты может послужить жизнедеятельность пчёл, муравьёв, отрицательным же - саранчи. Как это хорошо известно, муравьи, образно говоря, очень трудолюбивые, общительные, солидарны между собой и, общими усилиями, поднимают груз в несколько раз тяжелее среднего веса своего собственного тела. Среди них есть, однако, и муравьи тунеядцы, паразиты, агрессоры и даже рабовладельческие. Тем не менее, в общем и целом, результата является положительной.

Результату можно установить в физическом, химическом и других мирах. К примеру, ДНК (дезоксирибонуклеиновая кислота) как носитель всеобщей генетической/наследственной памяти варьирует от  $10^{10}$  до  $10^{15}$ . РНК же (рибонуклеиновая кислота) как носитель индивидуальной онтогенетической/наследственной информации видоизменяется от  $10^{15}$  до  $10^{20}$ ! Поэтому, результата может варьировать в этих пределах в огромнейших комбинациях.

О результате, косвенно/метафорически, известно из художественной литературы. Так, в басне И.А. Крылова „Лебедь, щука и рак” сказано, что „Лебедь рвётся в облака,/ Рак пятится назад, а Щука тянет в воду./ Кто виноват из них, кто прав, — судить не нам;/ Да только воз и ныне там”.

Таким образом, в нашем понимании, есть смысл считать, что теория результаты является универсальной.

Исчисление результата (R) можно выразить математически [29]. В математике, результатом двух многочленов P и Q над некоторым полем K, старшие коэффициенты которых равны единице, называется выражение

$$res(P, Q) = \prod_{(x,y):P(x)=0, Q(y)=0} (x - y),$$

иными словами, это произведение попарных разностей между их корнями. Произведение здесь берётся по всем корням в алгебраическом замыкании поля K с учётом их кратностей; поскольку получающееся выражение является симметрическим многочленом от корней многоч-

ленов  $P$  и  $Q$  (лежащих, быть может, вне поля  $K$ , оно тем самым оказывается многочленом от коэффициентов  $P$  и  $Q$ . Для многочленов, старшие коэффициенты которых ( $p$  и  $q$  соответственно) не обязательно равны 1, вышеупомянутое выражение умножается на

$$p^{\deg Q} q^{\deg P}$$

$p^{\deg Q} q^{\deg P}$ . Вектор эффекта в математике может быть представлен не только алгебраически, но и геометрически, как „Отрезок прямой, характеризующийся численным значением и определенной направленностью” [12]. Вектор эффекта в геометрии, в свою очередь, может быть представлен очень многообразно. Интересно, однако, почему только прямой!?

Математический интеллект, как и любой другой тип человеческого интеллекта (лингвистический, технический, художественный, правовой и т. д.), находится под влиянием некоторых, определённых и/или неопределённых факторов, обуславливающих психическое развитие человека в целом.

$\{\mathrm{res} (P,Q)=\prod_{P(x)=0} Q(x)\}$   $p^{\deg Q} q^{\deg P}$ . На данный момент, результатом мы, например, руководствуемся при *теоретико-методологическом подходе* для подготовки по математике учащихся и студентов к конкурсам и олимпиадам, как местных, так и районных, республиканских, зональных и международных [30; 31; 32]. Достигнутые результаты довольно неплохие, как в личном, так и в командном зачёте. Например, олимпийская команда Республики Молдова на международных олимпиадах по математике (1993 - 2022) выиграло 5 золотых медалей, 24 серебряных, 55 бронзовых и 48 похвальных грамот. В личном зачёте, ученик из Молдовы, Юрий Борейко, получил 3 золотые и 2 серебряные медали (2003 - 2007).

Результатом мы пользуемся при подсчете голосов и подведения итогов голосования на выборах и референдумах, так как *Избирательный кодекс Республики Молдова* (глава 10) предусматривает такой подсчет и подведение этих *итогов*. Неявным образом/имплицитно, это - решающий момент/этап, венчающий успех голосования, а также выборов в целом. Он предполагает разработку, развитие и дальнейшее регулирование *принципов* избирательного права, а именно *принципов подведения итогов и проверки результатов голосования*, которых пока их у нас нет (да и не только у нас, но и в ЕС), и которых обосновал и предложил Jelescu Dumitru. Эти принципы следующие: принцип честности процедуры подсчета голосов; принцип точной регистрации результатов голосования; принцип целостности процедуры централизации результатов голосования; принцип параллельного подсчета



голосов; принцип достоверного подсчета результатов электронного голосования; принцип корректного объявления результатов голосования; принцип своевременного опубликования официальных итогов голосования; принцип проверки результатов голосования; принцип подтверждения результатов голосования; Условия реализации избирательных принципов. Поэтапное соблюдение этих принципов позволит отфильтровывать нечестность итогов голосования и добиваться соответствующего эффекта.

Завершая настоящее рассуждение о результате, используем знаменитый юмористический афоризм В.С. Черномырдина „Хотелось как лучше, а получилось...” (!), чтобы выразить наше отношение к ней на данный момент. Естественно, не нам судить. Хочется надеется, однако, что данная теория, со временем, станет приемлемой. Ведь не зря говорят, что *Самое практичное дело - это хорошо разработанная теория.*

## REFERENCES

1. Large explanatory dictionary of the Russian language. Ch. ed. S. A. Kuznetsov. First edition: St. Petersburg: Norint, 1998. [citat 11/21/2022]. Link:<http://surl.li/eauxi> [Published in Russian]
2. Bruner, J. Psychology of knowledge. M.: Progress, 1977. 412 p. [Published in Russian]
3. Bruner, Jerome. Wikipedia. [online]. [quoted 11/21/2022]. Disponibil:[https://de.wikipedia.org/wiki/Jerome\\_Bruner](https://de.wikipedia.org/wiki/Jerome_Bruner) [Published in Russian]
4. Vygotsky, L.S. The cult of Vygotsky and the revisionist movement in Vygotsk studies. Wikipedia. [online]. [citat 08/01/2020]. Link: <http://surl.li/eauxm> [Published in Russian]
5. Vygotsky, L.S. Pedagogical psychology. Moscow: Pedagogy, 1991, 480 p. ISBN 5-7155-03582; [online]. [quoted 11/21/2022]. Link: <http://surl.li/eauxq> [Published in Russian]
6. Geometric vector. Wikipedia. [online]. [quoted 11/21/2022]. Link: <http://surl.li/eauxt> [Published in Russian]
7. Geometric vector. Wikipedia. [online]. [quoted 11/22/2022]. Link: <http://surl.li/eauya> [Published in Russian]
8. Jelesco, P.S., Rogovin, M.S. The study of denial in practical and cognitive activity. Chisinau: Science, 1985. 135 p. [Published in Russian]
9. Krutetsky, V.A. Psychology of training and education of schoolchildren. Moscow: Education, 1976. 303 p. [Published in Russian]
10. Psychological dictionary. Ed. A.V. Petrovsky and M.G. Yaroshevsky. M.: Ed. Polit. Lit., 1990. 495 p. ISBN 5-250-00364-8. [Published in Russian]
11. Synonyms for the word „Vector”. [online]. [quoted 11/22/2022]. Link:<https://sinonim-k-slovu.ru/%D0%B2%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%BE%D1%80>. [Published in Russian]

12. Dictionary of Efremova. [citată 07/26/2020]. Link: <https://lexicography.online/explanatory/efremova/%D0%B2/>. [Published in Russian]

13. Online Explanatory dictionary of Ozhegov [quoted 11/22/2022]. Link: <https://ozhegov.info/slovar/?q=%D0%92%D0%95%D0%9A%D0%A2%D0%9E%D0%A0> [Published in Russian]

14. Explanatory dictionary of the language of the Soviets [online]. [quoted 11/22/2022]. Link: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/sovdepiya/index-194.htm#194>. [Published in Russian]

15. Bruner, J.S. The process of intellectual education. Bucharest: Scientific Publishing House, 1970. [Published in Romanian]

16. Encyclopedic dictionary of psychology. Coord. Ursula Schiopu. Bucharest: Babel Publishing House, 1997, p. 135. 740 p. ISBN 973-48-1027-8. [Published in Romanian]

17. Helvetius, C. A. About spirit. Bucharest: Scientific Publishing House, 1959. 514 p. [online].

18. Jelescu Petru. EverybodyWiki. [online]. [cited. Available: [https://ro.everybodywiki.com/Petru\\_Jelescu](https://ro.everybodywiki.com/Petru_Jelescu). [Published in Romanian]

19. Jelescu, Petru. The genesis of denial in children in the preverbal period. Theoretical-experimental study. Chisinau: Museum Publishing House, 1999. 248 p. [Published in Romanian]

20. Jelescu, Petru. Negation: approach, genesis, development, mechanisms, formation. - In: Prolegomena from the history of psychology in the Republic of Moldova. Iasi: Pan Europe, 2018, p.7-18. ISBN 978-973-8483-84-2. [Published in Romanian]

21. Jelescu, Petru. L. C. Vygotsky, student of Pierre Janet? Or the impact of behavioral theory of Pierre Janet on the elaboration and application of the theory of the development of higher psychic functions of H. C. Vygotsky. In Psychology. Special pedagogy. Social assistance. - 2010. - No. 4(21). - P. 1-4. [Published in Romanian]

22. Jelescu, Petru, Teleuca Marcel. The problem of the factors of the development of mathematical intelligence. - In the journal: Psychology. Special pedagogy. Social assistance, 2020, no. 3(60), pp. 28-39. [Published in Romanian]

23. Jelescu, Petru, Tolochenko, D. Some approaches to the study of assertion and denial in the history of developmental psychology. - In: Scientific journal "Bulletin of Vyatsky State University", 2018, nr.2, p. 78 - 85. [Published in Russian]

24. Piaget, Jean. Wikipedia. [online]. [cited. Link: [https://en.wikipedia.org/wiki/Jean\\_Piaget](https://en.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget).

25. Salavastru, Dorina. The psychology of education. Iasi: Polirom, 2004. 288 p. ISBN 973-681553-6. [Published in Romanian]

26. Sinonimonline.ru. [online]. [quoted 11/21/2022]. Link: <http://synonimonline.ru/>. [Published in Russian]

27. Stern, William (psychologist). Wikipedia. [online]. [cited 23.11.2022]. Link: [https://en.wikipedia.org/wiki/William\\_Stern\\_\(psychologist\)](https://en.wikipedia.org/wiki/William_Stern_(psychologist))

28. Map of the word "vector". [online]. [quoted 23/11/2022]. Link: <http://surl.li/eauc> [Published in Russian]

29. Resultant. Wikipedia. [online]. [cited. Link: <http://surl.li/eauyg> . [Published in Russian]

30. Teleuca Marcel, Jelescu Petru. Conception of gifted students in mathematics and their preparation for competitions and Olympiads. In the journal: Acta et Commentationes, Sciences of Education, 2020, no. 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) . [Published in Romanian]

31. Teleuca Marcel, Jelescu Petru. The problem of the relationship: intellect-intellectual endowment- natural predispositions-personal skills. In the journal: Acta et Commentationes, Sciences of Education, 2021, no. 1(23), pp. 26-35. ISSN 1857-0623. E-ISSN 25873636. [Published in Romanian]

32. Teleuca Marcel. Learn to teach; teach - to learn. Publishing house Mathematics at school. Moscow: School press, 2011, nr. 6, c. 38-42. ISSN: 0130-9358. [Published in Russian]

Așadar, aceștia au fost pașii decisivi în cercetarea științifică a afirmației și negației în psihologie, în formularea și întemeierea concepției rezultantei ca *teorie generală* (= *universală*) în știință. Aș menționa doar faptul că toți acești pași au fost îndepliniți concomitent cu normele pedagogice și educaționale mari, chiar mult prea mari, cu întemeierea familiei, creșterea și educarea copiilor, cu lucrul obștesc realizat etc. Studiile însă continuă.

Despre importanța teoretică și practică a acestor investigații, despre care am menționat mai sus, probabil, nu mai are rost să vorbim. Bunăoară, e suficient să menționăm, cât de *certă* sau *incertă* este astăzi în lume situația militară, ecologică, climaterică etc. și cum poate fi ea calculată, așa după cum am cercetat și demonstrat experimental. Sau, pe cât e de rezonabilă *concepția rezultantei*, care e universală și e aplicabilă peste tot: în lumea socială, organică, neorganică, fizică, chimică etc.

# VOLUMUL II

## 1. PROBLEMA RELAȚIILOR INTERPERSONALE LA PREADOLESCENȚII

Fiind conducător științific la teza de doctorat a dnei Diana Ștefanet, am soluționat o problemă actuală acută: ameliorarea relațiilor interpersonale dintre preadolescenți, preadolescenți și părinți, profesori și diriginți (v.: Diana Ștefanet, Petru Jelescu. Preadolescenții: Program psihologic de depășire a dificultăților de relaționare interpersonală. Chișinău: Tot-Lux, 2014. 210 p. ISBN 978-9975-4458-8-7; recenzenți Victoria Gonța, Iulia Racu, Valentin Guzman). În lucrare am reflectat particularitățile relațiilor interpersonale ale preadolescenților în cadrul individual, familial, școlar, social și de grup. Am prezentat un Program psihologic concret și detaliat de depășire a dificultăților de relaționare interpersonală în vârsta preadolescentă, program validat teoretic și practic, am elaborat indicații metodice de optimizare a relațiilor interpersonale pentru părinți, profesori, diriginți (ibidem).

## 2. PREGĂTIREA PSIHOLAGICĂ A PSIHOLOGILOR CONTEMPORANI

În calitate de conducător științific la teza de doctorat a dnei Бычева Елена, am definit specificul gândirii psihologice, natura ei complexă, sistemică și efektivă, dependența ei generală de componentele intelectuale, operaționale și personale, de cultura psihologică în ansamblu (v.: Елена Бычева, Петру Желеску. Психологическое мышление студентов психологов. Экспериментально-теоретическое исследование. Кишин. Гос. Пед. Ун-т им. «Иона Крянгэ», Фак. психологии и специальной психопедагогики, Каф. психологии.– Chișinău: S. n., 2017 (UPS «Ion Creangă»). 179 p. ISBN 978-9975-46-358-4; recenzenți Андронов В.П., Ion Negură). Am demonstrat posibilitatea formării și dezvoltării ei intenționate cu ajutorul unui sistem special elaborat și aplicat de antrenamente psihologice. Am argumentat capacitatea depășirii decalajului dintre componentele teoretice și practice ale gândirii psihologice a studenților psihologi, precum și posibilitatea studierii procesului de pregătire profesională practică a acestora la specialitatea „psihologie” (v.: Ion Negură. Что такое психологическое мышление, как оно работает и как его развивать? : [https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare\\_articol/63717](https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/63717)).

### 3. STILURILE DE ÎNVĂȚARE ȘI TIPURILE DE INTELIGENȚĂ LA STUDENȚII PSIHOLOGI

Acesta a fost studiul de doctorat al lui Mihai Covaci, doctorand al subsemnatului la psihologie, în care a fost analizată și generalizată literatura științifică de specialitate cu referire la istoricul învățării și a felului în care s-a ajuns la învățarea contemporană, lucrare în care au fost identificate stilurile individuale de învățare și tipurile de inteligență dominante la studenții facultății de psihologie. Apoi a fost validat un program de formare și dezvoltare a caracteristicilor deficitare din cadrul stilurilor de învățare și a tipurilor de inteligență la studenții facultății respective, au fost demonstrate și indicate modalitățile eficiente de formare și dezvoltare la studenții psihologi a caracteristicilor de teoretizare, reflexivitate și pragmatism din cadrul stilurilor de învățare și a tipurilor de inteligență.



*Poze de la susținerea tezei de doctorat a lui Mihai Covaci.*

În baza tezei de doctorat, împreună cu subsemnatul, a fost pregătită ulterior monografia științifică „*Stilurile de învățare și tipurile de inteligență la studenții psihologi*”. Toate aceste materiale au fost publicate apoi de către Mihai Covaci în două volume în limba engleză la Viena în 2019 în cadrul Asociației Academice Austro-Române/Österreichisch-Rumänische Akademische Vereinigung (v. CUPRINS/CONTENT), indicând că aceste volume au fost preparate în 2015, fiind discutate inițial la Catedra de Psihologie a UPS „Ion

Creangă” din Chișinău (recenzenți fiind Elena Cocoradă, profesor universitar, doctor, Universitatea „Transilvania” din Brașov, România și Ion Negură, conferențiar universitar, doctor în psihologie, UPS „Ion Creangă” din Chișinău), cât și în cadrul Senatului UPS „Ion Creangă”. Faptul în cauză se explică prin cerințele Uniunii Europene care au intervenit la acel moment față de publicarea monografiilor științifice și științifico-metodologice pentru avansarea în post în instituțiile de învățământ superior din țările membre ale UE, inclusiv a României. Prin aceasta se lămurește, deci, publicarea în două volume de inul singur de către Mihai Covaci a monografiei preconizate inițial.

STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY "ION CREANGĂ" FROM CHISINAU  
DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY

**Petru Jelescu M.C. Роговин Елена Бычева**  
**Diana Stefanet Raisa Jelescu Marcel Teleucă Dumitru Jelescu Mihai Covaci**

# SCIENTIFIC ANTHOLOGY OF PSYCHOLOGY

*Petru Jelescu at 75 years old*



**Volumes I and II**

**CHIȘINĂU, 2023**





*It is devoted to children, grandchildren and great-grandchildren*

DESCRIERE CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII

**Antologie științifică la psihologie:** Petru Jelescu la 75 de ani / Petru Jelescu, M. C. Poro-  
вин, Диана Толоченко [et al.]; Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,  
Catedra de psihologie. – Chișinău: S. n., 2023 (CEP UPSC) – . – ISBN 978-9975-46-703-2.

Vol. 1. – 2023. – 652 p.: fig., fot., tab. – Texte: lb. rom., rusă. – Adnot. paral.: lb. rom.,  
engl., rusă. – Bibliogr.: p. 636-642 (147 tit.). – [100] ex. – ISBN 978-9975-46-704-9.

159.9(082)=135.1=161.1

A 62



*Oh, the depth of God's riches and wisdom and knowledge!  
How unsearchable are His judgments and how impenetrable are His ways!  
/ Epistle to the Romans of the Holy Apostle Paul 11:33/  
or, as we would say today, Unsuspected are the ways of the Lord*

## CONTENTS

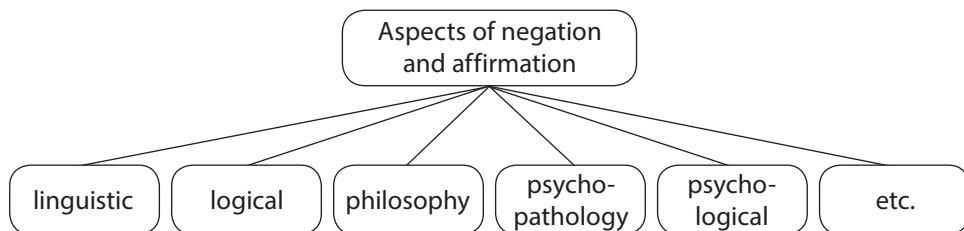
Affirmation and negation.....	37
1. The problem of interpersonal relationships in contemporary preadolescents.....	44
2. The psychological training of contemporary psychologists.....	44
3. Learning styles and intelligence types in psychology students .....	45
Chronological list of the author's publications.....	45
About the jubilee.....	72
Thirst for knowledge of the truth.....	77
Author's CV.....	82
Желеско П. С., Роговин М. С. Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности. Ред. В. А. Лекторский; Бельцкий Гос. Пед. Ин-т им. А. Руссо. Кишинёв: Штиинца, 1985. 135 с. ....	87
Jelescu Petru. Geneza negării la copii în perioada preverbală: studiu teoretico-experimental Chişinău: Museum, 1999, 248 p.....	213
Jelescu Petru, Jelescu Raisa. Geneza afirmaţiei şi negaţiei la copil: Jurnalul observărilor şi probelor cu Dumitraş Jelescu (studiu de caz). Chişinău : S. n., 2021 (CEP UPS). 138 p. ISBN 978-9975-46-579-3.....	413
Желеску П.С., Толоченко Д.П. Формирование и развитие утверждения и отрицания у детей раннего возраста. <i>Экспериментально-теоретическое и прикладное исследование.</i> Chişinău: CEP UPS „Ion creangă”, 2022. 218 с. ISBN 978-9975-46-621-9. ....	515

# VOLUME I

## AFFIRMATION AND NEGATION

In scientific research it is so, as the Saint Apostle Paul wrote in the Epistle to the Romans (11:33), that is, the ways of the Lord are unsuspected. What paths did we follow in our scientific research presented in the Anthology and what new did we manage to discover in this misunderstood area?

1. Chronologically, in order to find out the complex nature of negation and affirmation, I initially undertook an interdisciplinary approach, because they were not written or talked about in psychology (see Fig.1). At first I studied what is more visible, on the surface, its outer forms of expression: the linguistic aspect. Then I went to the logical forms of rendering negation, since it is a final product of analysis and synthesis, which always interact with each other and which is expressed through certain sentences. After this we referred to the philosophy of negation, which, since antiquity, was understood as meaning non-existence, lack, infinity, possibility, opposite, contradiction, etc. From the second half of the XIX century, when psychology gradually became an independent, genetic and applied experimental science, the differentiation of the psychological aspect of negation also took place. It begins to differ from a psychopathological aspect (see *délire de negation* or Cotard syndrome). Finally, I highlighted the psychological aspect of negation, because, as mentioned by I.P. Pavlov, “pathology, decomposing and simplifying, often opens to us what is camouflaged for us, merged and complicated, in the physiological norm.”



**Fig. 1.** The study of negation.

The psychological aspect of negation and affirmation, as we assumed, requires the study of their mechanisms and the ontogenetic research of negation and affirmation (see Fig.2).

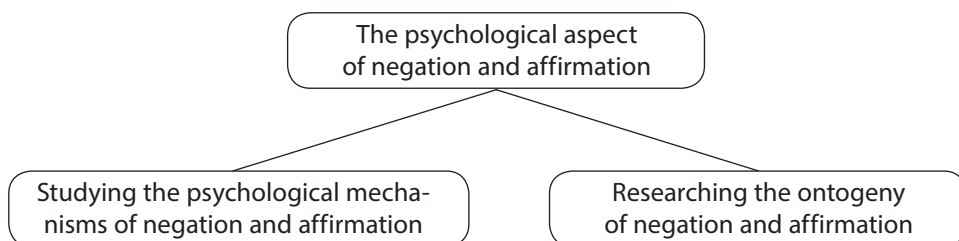


Fig. 2. Aspects of psychological study of negation and affirmation.

## Studying the psychological mechanisms of negation and affirmation

2. In order to study negation and affirmation, I modified (corresponding to the purpose of researching negation and affirmation in psychology) the personal constructs test of G.A. Kelly and D. (Donald) Bannister's scale, experimenting and validating the modified version of this test, thus introducing into psychology the *method and scale of determining the certainty - the uncertainty of affirmative and/or negative theses*, experimentally and statistically-mathematically demonstrating the fundamental idea of the father of universal psychology Aristotle regarding the *connection between negation and indeterminacy*, formulated by the brilliant Stagirite in the treatise "On interpretation". All this constituted the diploma thesis "Psychological nature of negation"/"Psychological nature of negation", which I defended with excellence at MPGU named after V.I. Lenin (Moscow), majoring in Pedagogy and School Psychology on May 21, 1973.

[https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9\\_%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9\\_%D0%B3%D0%BE%D1%81%D1%83%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9\\_%D1%83%D0%BD%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%B3%D0%BE%D1%81%D1%83%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D1%83%D0%BD%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82) (see photo above).

The results of this research were recommended and registered on 08.06.1973, being published in the scientific journal "New studies in psychology" (Москва: Педагогика, 1974, № 3, С. 3-5) (co-authors M.C. Rogovin, thesis supervisor, Ph.D., university professor and I.N. Kozlova, his wife, who analyzed G.A. Kelly's conception and translated the personal constructs test. Presentation in "New studies in psychology" by T. A. Vlasova, correspondent member of the AŞP of the USSR).

## Researching the ontogeny of negation and affirmation

3. These ideas were developed in the doctoral thesis “Experimental-psychological research of denial in preschool and school age, held at MGU “M.V. Lomonosov”(Moscow,1982) (<https://international.msu.ru/ru>), as well as in the scientific monograph “Research of negation in practical and cognitive activities” (Chisinau:Stiinta, 1985. 135 p.) (co-author M.S. Rogovin; reviewers G.V. Zalevskii, V.N. Crupnov, A.V. Soloviov) (see photo above). Thus, in the doctoral thesis in psychology Petru Jelescu proposed a new, non-traditional technique for researching the genesis of denial at preschool and school ages, which he validated theoretically and experimentally, demonstrating the functioning of denial at the action-intuitive (subconscious) level starting from the age of 4-5 years, based on the mechanism of practical/manual limitation, and the functioning of denial at a conceptual/notional (conscious) level, based on which the mechanisms of creating uncertainty and/or overcoming it through the verbal/semiotic formulation of the notion, judgment, conclusion operate respectively negative starting from the age of 7-8 years based on the significant affective signs and from the age of 11-12 years based on the significant abstract signs. In this way, I managed to generalize and define negation in psychology on a scientific basis: a thinking operation, which is carried out with the help of linguistic means, with the possibility of developing in this basis its semiotic expression, oriented towards fixing the indeterminacy of the object, the phenomenon in the limits of the respective cognitive problem and, at the same time, towards the reduction of this indeterminacy by limiting the object, the given phenomenon. Due to the negation, thinking acquires a dialectical character, creating the possibility to simultaneously think about the object, the phenomenon as what it “is”, but also as what it “isn’t” without the subject/man suspecting this fact (see: Кудрин А.К. Критика и библиография. Книга: П.С. Желеско, М.С. Роговин. Исследование отрицания в практический и познавательной деятельности / П. С. Желеско, М. С. Роговин; ed. : В. А. Лекторский; Бельцкий Гос. Пед. Ин-т им. А. Руссо.– Кишинёв: Штиинца, 1985. 135 с. – В ж.: Вопросы философии, 1985, № 12, с. 151 – 153).

4. Followed by the study on the formation and development of affirmation and denial in children of early age, dedicated to the solution of a current, but little studied and controversial problem (see: Желеску П.С., Толоченко Д.П. Формирование и развитие утверждения и отрицания у детей раннего возраста. Chişinău: CEP UPS, 2022. 214 с. ISBN 978-9975-46-621-9; reviewers Низовских Н.А., Ion Negură) (<https://upsc.md/>). The behaviorist, psychoanalytic, operationalist, social-pragmatic and action-systemic approaches were analyzed. Based on the latest scientific approach, the definition of affirmation and denial was given as intellectual actions that form a unitary,

integral, multilevel functional system, hierarchical and correlated with the basic purpose of human activity in the given concrete situation. For the first time, an attempt was made not only to ascertain the current level of development of affirmation and denial, but also of the formation of these mental actions, to detect the next level of their development in children of early age (1-3 years). As a result of this fact, the basic conditions that ensure their formation were ascertained, one of the psychological mechanisms of their functioning was elucidated. The obtained experimental results are statistically significant, and the applied techniques are valid and faithful. The developed system of exercises (activities) can be applied in the practice of preschool education for the formation and development of affirmation and denial as intellectual actions in children of early age.

5. In the year 2000, after conducting a long and scrupulous, deep and extensive theoretical-experimental study for 15 years, I presented the results of this scientific research in the monograph “Genesis of denial in children in the preverbal period: theoretical-experimental study” ( Chisinau: Museum, 1999, 248 p.; responsible editor Ion Negură; reviewers Aurelian Silvestru, Raisa Te-reșciuc) and I successfully defended the PhD thesis in psychology “Genesis of denial in children in the preverbal period (theoretical-experimental study)” Chisinau, 2000. 249 p.) (<https://www.google.com/search?q=I%C8%98E+CHI-%C8%98IN%C4%82U&oq=I%C8%98E+CHI%C8%98IN%C4%82U&aqs=cchrome..69i57.24332j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>) (see pictures). The support took place within an ad-hoc the Specialized Scientific Council from the Institute of Education Sciences in the Republic of Moldova with scholars and well-known official referees from Russia and Romania.

In the paper I related and demonstrated a new, action-systemic scientific direction in the study of the psychology of denial, creating for the first time in science and presenting multiple new, original techniques for investigating the genesis of denial in the child’s “mute”, non-speaking period.

We have formulated, substantiated and applied the concept of the resulting active multifactorial flexible permanent interaction in the psychic development of the person/child, the group within the activity, communication and behavior.

We established about 50 new laws regarding the emergence and development of denial of children during this decisive period of human life.

I highlighted and described a new complex in human psychic activity, called the social dissatisfaction complex (CNS) or the denial/ingratitude complex (CN/CI) and its genesis in humans.

We have revealed new levels and mechanisms of the functioning of denial during the child’s non-speaking period, thus clarifying and completing the general theory of systems (TGS) and the general theory of systems with the



index “Urmantsev”/TGS (U) with the indication regarding the development of something, phenomenon not only horizontally or vertically, but also on the “horizontal vertical” and/or the “horizontal vertical”, which gives this process a dialectic, “spiral” character (see: Nicola Grigore. Criticism and bibliography. Book: Petru Jelescu. The genesis of denial in children in the preverbal period: (theoretical-experimental study) / resp. editor Ion Negură, Ion Creangă State Pedagogical University, Chişinău: Muzeum, 1999, 248 p. ISBN 9975-905-27-7. In: Revista de psihologie. New series. 2001, Volume 47, 1-2, pp. 143 – 144. Bucharest: Publishing House of the Romanian Academy).

6. After studying the genesis of denial and affirmation in children in the preverbal period, I went down ontogenetic age in its research and below, to the beginnings/origin of affirmation and negation. For this, we applied the journal method (see: Jelescu Petru, Jelescu Raisa. The genesis of affirmation and negation in the child. The journal of observations and evidence with Dumitraş Jelescu (case study). “Ion Creangă” State Pedagogical University in Chisinau, Department of Psychology. - Chisinau: S. n., 2021 (CEP UPS). - 81 p. ISBN 978-9975-46-579-3; reviewers Ion Negură, Aglaida Bolboceanu) (see photo above). Analyzing and generalizing the results obtained with Dumitraş Jelescu 31 years ago, we found a series of new laws in developmental psychology: **a)** The emergence and development of No and Yes takes place from the general, complex and nebulous to the particular, differentiated and specified; **b)** Affirmation as an acquired intellectual action (Yes), formed and developed during ontogenesis in the postnatal period, initially manifests itself at a non-verbal level, in the form of the revival/reanimation/reactivation complex (movements, mimicry, vocalizations, positive emotions, etc.– of pleasure, approval, confirmation (refreshment complex) (N.M. Schelovanov, N.L. Figurin, M. P. Denisova, M.I. Lisina, etc.); **c)** Negation as an intellectual action assimilated (No), formed and developed during ontogenesis in the postnatal period, initially manifests itself at a non-verbal level in the form of the denial complex or the social dissatisfaction complex, or the social ingratitude complex (movements, mimicry, vocalizations, negative emotions, etc. – all of displeasure, disapproval, non-confirmation (P. Jelescu); **d)** Between the refreshment complex and the dissatisfaction complex, the social dissatisfaction complex, or the social ingratitude complex, also at a non-verbal level, another is manifested complex, intermediate, and anu me the complex of cognitive reassurance, which consists in the child’s active research of his own hands, legs, head, body as a whole, fixing and focusing his gaze on a being, thing, in the calm, quiet and relatively long pursuit of them, in the study their gradual, successive, indulgent, without vocalizations and movements of inspiration or sudden expiration (Raisa Jelescu); **e)** At the next stage, the affirmation is expressed through multiple more perfect means of each part of the refreshment complex (nodding from top to bottom,

taking with the hands what is given to him, etc.) (P. Jelescu); **f**) The negation at the next stage, on the contrary, is expressed through multiple more perfect means of each component in part of the social dissatisfaction complex (nodding from left to right and vice versa, rejecting with the hands what is given to him, turning the body, etc.) (P. Jelescu); **g**) Then follows the proto-verbal stage (from Neo-Greek protos - the first, the first), when the statement is expressed by Na (in the sense of Yes), De-de-de! (also in the sense of Dă), Pa-pa (also in the sense of Dă - milk, etc.) (P. Jelescu); **h**) At the proto-verbal stage, negation is expressed by Ne-ne-ne! (angry shout), Me! (refuse), Alone! (meaning Not you), “N-c-î” etc. (P. Jelescu); etc.

7. Analyzing the factors of psychic development, in general, and those of intellectual development, in particular, Petru Jelescu and Marcel Teleucă (postdoctoral student of the undersigned: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=10224768422733056&set=pob.100001680304545> – the first from our left) found that there are multiple groups and, therefore, multiple conceptions regarding these factors and their role in the psychic development of man: the biogenetic conception; the sociogenetic conception; the conception of the convergence of the two factors, biological and social, but with the decisive role of the influence of the biological factor; the conception of the convergence of the two factors, biological and social, but with the decisive role of the influence of the sociocultural factor; to. After several theoretical, experimental and practical researches, carried out over the years, P. Jelescu formulated the *concept of the resultant interaction of controlled and/or uncontrolled factors of continuous/uninterrupted development or the concept of the combined effect of multiple causes as relatively necessary and sufficient*, according to which the general psychic development, but also the development of any particular psychic faculties, including mental, is the result of the controlled and/or uncontrolled interaction of active multifactorial homogeneous and heterogeneous permanent flexible individuals and/or groups throughout life or at that or another age of ontogenetic development within the framework of human activity, communication and behaviour/conduct (see: Jelescu Petru, Teleucă Marcel. The problem of the factors of the development of mathematical intelligence. In: *Psychology. Special pedagogy. Social assistance*, 2020, no. 3(60), pp. 28-39). This conception is a continuation and a developed variant of the action-systemic conception, elaborated and demonstrated in the context of the theoretical-experimental study of the genesis of denial and affirmation in children, pre-adolescents, adolescents and adults. The conception of the resultant (CR) is one of the existing or potentially existing conceptions regarding the factors of psychic development and personality formation. It is taken into account, perhaps, in the mathematics preparation of students in education pre-university and university for competitions and olympiads (national and international), being sufficiently adequate

(see: Teleucă Marcel, Jelescu, Petru. Conception regarding students gifted in mathematics and their preparation for competitions and olympiads. In: *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, 2020, no. 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); Teleucă Marcel, Jelescu, Petru. The relationship problem: intellect-intellectual endowment-natural predispositions-personal skills. In: *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, 2021, no. 1(23), pp. 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)). The conception of the resultant or the general theory of the effect has been discussed and received/accepted quite positively at several national and international scientific conferences, as well as in impact (<http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/3698>; *EcoSoEn, Scientific Journal Economics, Social and Engineering Sciences*, nr.3-4/2022, pp. 83-91. "B" Category. ISSN 2587-344X; E-ISSN 2587-425X; [https://zenodo.org/record/7442113?fbclid=IwAR2udG3BmeggRVZky\\_O0MeGzCpW-fn6RB5Oc04TjtANKfudL-fs94x9xDXFs#.Y6HcBHb8uM9](https://zenodo.org/record/7442113?fbclid=IwAR2udG3BmeggRVZky_O0MeGzCpW-fn6RB5Oc04TjtANKfudL-fs94x9xDXFs#.Y6HcBHb8uM9); to).

So, these were the decisive steps in the scientific research of affirmation and negation in psychology, in the formulation and foundation of the conception of the resultant as a general (= universal) theory in science. I would only mention the fact that all these steps were carried out simultaneously with the great pedagogical and educational norms, even much too great, with the foundation of the family, raising and educating children, with the public work done, etc. However, the studies continue.

About the theoretical and practical importance of these investigations, which I mentioned above, there is probably no point in talking anymore. Well, it is enough to mention how certain or uncertain the military, ecological, climatic, etc. situation is in the world today. and how it may be calculated, as I have researched and demonstrated experimentally. Or, as reasonable as the conception of the resultant, which is universal and applicable everywhere: in the social, organic, inorganic, physical, chemical, etc. world.

# VOLUME II

## 1. THE PROBLEM OF INTERPERSONAL RELATIONS IN CONTEMPORARY PREADOLESCENTS

Being the scientific adviser of Mrs. Diana Ștefanet's doctoral thesis, an acute current problem was solved: the improvement of interpersonal relationships between preadolescents, between preadolescents and parents, teachers and directors (see: Diana Ștefanet, Petru Jelescu. *Preadolescents: Psychological Overcoming Program of interpersonal relationship difficulties*. Chisinau: Tot-Lux, 2014. 210 p. ISBN 978-9975-4458-8-7; reviewers Victoria Gonța, Iulia Racu, Valentin Guzman). The particularities of interpersonal relationships of preadolescents were reflected in the individual, family, school, social and group settings. A concrete and detailed psychological program for overcoming interpersonal relationship difficulties in preadolescent age was presented, theoretically and practically validated, certain methodical indications were given to optimize interpersonal relationships for parents, teachers, managers (ibidem).

## 2. PSYCHOLOGICAL TRAINING OF CONTEMPORARY PSYCHOLOGISTS

As the scientific supervisor of Ms. Bycheva Elena's doctoral thesis, the specifics of psychological thinking, its complex, systemic and effective nature, its general dependence on intellectual, operational and personal components, on psychological culture as a whole were defined (see: Елена Бычева, Петру Желеску. *Психологическое мышление студентов психологов. Экспериментально-теоретическое исследование*. Kishin. State Ped. "Iona Kryanga" University, Faculty of Psychology and Special Psychopedagogy, Faculty of Psychology.– Chisinau: S. n. 2017 (UPS "Ion Creangă"). – 179 p. ISBN 978-9975-46-358-4; reviewers Андронов В.П., Ion Negură). The possibility of its intentional formation and development with the help of a specially developed and applied system of psychological training was demonstrated. The ability to overcome the gap between the theoretical and practical components of the psychological thinking of psychology students was shown, as well as the possibility of studying the process of their practical professional training in the "Psychology" specialty (ibidem). (see Ion Negură. *What is psychological thinking, how does it work and how to develop it?* : [https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare\\_articol/63717](https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/63717)).

### 3. LEARNING STYLES AND INTELLIGENCE TYPES OF PSYCHOLOGY STUDENTS

The scientific monograph “*Learning Styles and Intelligence Types in Psychology Students*” based on the doctoral thesis, together with the undersigned was subsequently prepared for publication. Elena Cocoradă, University Professor, Doctor, “Transilvania” University in Braşov, Romania and Ion Negură, University Lecturer, Doctor in Psychology, UPS “Ion Creangă”, Chisinau are the reviewers. All these materials were then published by Mihai Covaci in two volumes in English in Vienna in 2019 within the Austro-Romanian Academic Association/Österreichisch-Rumänische Akademische Vereinigung by himself (see **TABLE OF CONTENTS**), indicating that these volumes were prepared in 2015, and initially were discussed at the Psychology Department of UPS “Ion Creangă” in Chisinau. The fact in question is explained by the requirements of the European Union that intervened at that time in relation to the publication of scientific and scientific-methodological monographs for advancement in the post in higher education institutions in EU member countries, including Romania. This clarifies, therefore, the publication of the given monograph in two single linen volumes by Mihai Covaci.

### LISTA CRONOLOGICĂ A PUBLICAȚIILOR JUBILIARULUI PETRU JELESCU

1971

**Jelescu, Petru.** La o școală experimentală // *Cultura*. – 1971. – 20 noiem. – P. 2 (în grafie chirilică).

**Желеску, Петру.** В поисках неизвестного // *Ленинец* / МГПИ им. В. И. Ленина. – 1971. - 28 окт. – С. 3.

**Желеску, Петру.** Внимание! Педагогический эксперимент: заметки с подпрактики // *Ленинец* / МГПИ им. В. И. Ленина. – 1971. - 23 сент. – С. 3.

**Желеску, Петру.** Главная задача // *Ленинец* / МГПИ им. В. И. Ленина. – 1971. - 15 марта. – С. 2.

**Желеску, Петру.** Научорг – быть или не быть? // *Ленинец* / МГПИ им. В. И. Ленина. – 1971. – 2 окт. – С. 2/3.

1973

**Желеску П. С.** Психологическая природа отрицания. Дипломная работа. Науч. рук. М. С. Роговин. МГПИ им. В.И. Ленина (архив): Москва, 1973. 52 с.

**Jelescu, Petru.** Vârsta dificilă // *Cultura*. – 1972. – 14 oct. – P. 5 (în grafie chirilică).

**1974**

**Желеско, П. С.** Экспериментальное изучение операции отрицания методом конструктивного теста / П. С. Желеско, М. С. Роговин, И. Н. Козлова // Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика, 1974. - № 3(17). - С. 3-5.

**1976**

**Jelescu, Petru.** Cu accent pe psihologie // Cultura. – 1976. – 29 mai. – P. 7 (în grafie chirilică).

**1978**

**Jelescu, Petru.** Problema e complexă // Învățămîntul public. – 1978. – 12 aug. – P. 2 (în grafie chirilică).

**1979**

**Jelescu, Petru.** Practicanții și practica // Învățămîntul public. – 1979. – 11 apr. – P. 3 (în grafie chirilică).

**Jelescu, Petru.** Psihologia negației și rolul ei în instruire și educație // Învățătorul sovietic. – 1979. – Nr 7. – P. 44-46 (în grafie chirilică).

**1980**

**Jelescu, Petru.** O revistă nouă // Învățămîntul public. – 1980. – 5 apr. – P. 2 (în grafie chirilică).

**Jelescu, Petru.** Psihologia activității de gândire: material didactic. – Ch., 1980. – 48 p. (în grafie chirilică).

**Jelescu, Petru.** Simpozion al psihologilor // Învățămîntul public. – 1980. – 26 apr. – P. 2 (în grafie chirilică).

Jelescu, Raisa. Asimilarea limbajului de către copiii de vîrstă antepreșcolară și preșcolară / Raisa Jelescu, **Petru Jelescu** // Învățămîntul public. – 1980. – 15 oct. – P. 4 (în grafie chirilică).

**Желеску, Петру.** Диагностика функциональных уровней отрицания в мышлении детей дошкольного и школьного возрастов // Психодиагностика и школа: Тезисы Всесоюзного симпозиума. - Таллинн, 1980. - С. 100-102.

**Желеску, Петру.** Particimare la Simpozionul Unional „Психодиагностика и школа”.Таллинн, 1980.

**1981**

**Желеско, Петру.** Использование отрицательных суждений в диагностическом мышлении // Психологические исследования процесса диагностики: межвузовский тематический сборник. - Ярославль: изд-во ЯрГУ, 1981. - С. 72-78. – Библ.: 15 ист.

**Желеско, П. С.** Экспериментально-психологическое исследование развития отрицания в дошкольном и школьном возрасте: диссертация на соискание ученой степени канд. психол. наук. Специальность 19.00.07 – Педагогическая, детская и возрастная психология / науч. рук.: М. С. Роговин; МГУ им. М. В. Ломоносова. – Ярославль: ЯрГУ, 1981. - 167 с.

**Желеско, П. С.** Экспериментально-психологическое исследование развития отрицания в дошкольном и школьном возрасте: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук. Специальность 19.00.07 – Педагогическая, детская и возрастная психология / науч. рук.: М. С. Роговин; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 1981, 17 с.

**Желеску, Петру.** Психологические механизмы отрицания и их роль в учебно-воспитательной деятельности школьников и студентов // Вопросы психологии познавательной деятельности учащихся средней школы и студентов / МГПИ им. В. И. Ленина. - М, 1981. - С. 50-59.

### 1983

**Желеску, П.** Экспериментальное исследование развития отрицания в дошкольном и школьном возрасте // Воспитание, обучение и психическое развитие: тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. - М., 1983. - Часть. I. - С. 99-100.

### 1984

**Jelescu, Petru.** Studiarea psihologiei în școala medie / P. Jelescu, R. Jelescu, I. Buzniuc // Pedagogul sovietic. – 1984. – Nr 3. – P. 53-56 (în grafie chirilică).

Брагина, В. Д. Сборник задач по детской психологии. Психические процессы / В. Д. Брагина, Э. В. Штиммер; отв. ред.: П. С. Желеско. – К.: изд-во КГУ, 1984. – 49 с.

### 1985

**Jelescu, Petru.** Geneza negației la antepreșcolari // Aspecte psihologice ale comunicării și activității instructive. – Ch., 1985. – P. 34-39 (în grafie chirilică).

**Желеско, П. С.** Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности / П. С. Желеско, М. С. Роговин; ред.: В. А. Лекторский; Бельц. Гос. Пед. Ин-т им. А. Руссо. – К.: Штиинца, 1985. – 135 с. Repozițoriu: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/discover>.

Кудрин А.К. Критика и библиография. Книга: П.С. Желеско, М.С. Роговин. Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности / П. С. Желеско, М. С. Роговин; ред.: В. А. Лекторский; Бельц. Гос. Пед. Ин-т им. А. Руссо. – Кишинёв: Штиинца, 1985. 135 с. – В ж. Вопросы философии, 1985, № 12, с.151 – 153.

### 1987

**Желеску, Петру.** Привитие навыков исследовательской работы студентам первого курса на лабораторных занятиях по общей психологии // Влияние НИРС на развитие творческой активности студентов. Вопросы методики преподавания в высшей школе. - Кишинев: Штиинца, 1987. - С. 10-16.

### 1988

**Jelescu, P. S.** Elemente de cercetare la psihologia generală și a copilului în cadrul practicii pedagogice continue: îndrumări metodice și însărcinări pentru studenții anului I și II staționar, specialitatea № 2110 „Pedagogie și psihologie (preșcolară)” /

P. S. Jelescu, R. I. Jelescu; Inst. Politeh. „S. Lazo”, Inst. Ped. de Stat „A. Russo”. – Ch.: IPC „S. Lazo”, 1988. – 40 p. (în grafie chirilică).

**Желеску, П.** Интеллектуальное развитие дошкольников при переходе на обучение и воспитание с шести лет / П. Желеску, Р. Желеску, Г. Карауш // Вопросы организации психологической службы в школе: сб. научно-тематических статей. – К., 1988. – С. 32-42.

**Желеску, П.** Кого готовить? / П. Желеску, Р. Желеску // Народное образование. – 1988. – 8 июня. – С. 3.

**Желеску, П.** Не от предмета к ученику, а наоборот... // Народное образование. – 1988. – 3 февр. – С. 2.

**Желеску, П.** Психологические особенности решения загадок детьми дошкольного возраста // Вопросы организации психологической службы в школе: сб. научно-тематических статей. – Кишинев, 1988. – С. 90-98.

### 1989

**Желеску, П.** Генезис отрицания // Проблемы возрастной психологии: тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. – М: Наука, 1989. – С. 31.

**Желеску, Петру.** Изучение человека // Народное образование. – 1989. – 15 ноября. – С. 2.

**Желеску, Петру.** Роль семьи и Дома ребенка в умственном воспитании детей // Роль семьи, школы и общественности в коммунистическом воспитании молодежи: материалы республиканской науч.-практ. конф., 28 сент. 1988 г. – Кишинев, 1989. – С. 56-58.

### 1990

Bolboceanu, Aglaida. Planul intern de acțiune la copiii de vârstă fragedă / red. resp.: **Petru Jelescu.** – Ch.: Știința, 1990. – 96 p.

**Jelescu, Petru.** Psihologul școlar // Făclia. – 1990. – 2 noiem. – P. 6.

**Jelescu, Petru.** Pușkin ar fi fost un rău poet francez sau despre învățămintele unei cercetări // Pedagogul sovietic. – 1990. – Nr 7. – P. 35-38.

**Желеску, Петру.** Генезис и некоторые прагматические параметры отрицания // Прагматика этноспецифического дискурса: материалы симпозиума (17-19 сент. 1990): тезисы. – Бэлць, 1990. – С. 113-116.

**Желеску, П.** УИРС и элементы НИРС по психологии на непрерывной пед-практике студентов младших курсов: МГПИ им. В. И. Ленина // Актуальные проблемы преподавания психологии в пединституте и в школе: тезисы докладов научно-практ. конф., март, 1990. – М.: изд.-во Прометей, 1990. – С. 201.

**Желеску, П.** Формирование отрицания в качестве механизма преодоления стереотипности мышления // Психологическая Наука = проблемы и перспективы: Тезисы Всесоюзной конференции. Часть 2.: Познавательные процессы обучения и психическое развитие. – Киев: Ротапринт Института Математики А. Н. Укр. ССР, 1990. – С. 42-43.

**Желеску, П.** Am participat la conferința științifică Unională „Психологическая Наука: проблемы и перспективы” de la Киев din 1990.



## 1992

Concepția restructurării sistemului de educație și instruire a preșcolarilor / **P. Jelescu**, S. Cemortan, S. Cornițaia [et al.] // Valențele reformei învățământului: partea 1-a. – Ch.: Rotaprint ȘPT-24, 1992. – P. 48-68.

**Jelescu, Petru.** Complexul ingratitudinii sociale și crizele de vârstă // Revista de pedagogie. – București, 1992. – Nr 9. – P. 23-26. – Bibliogr.: 10 tit.

**Jelescu, Petru.** Complexul ingratitudinii sociale și crizele de vârstă // Revista de pedagogie și psihologie. – Ch., 1992. - Nr. 9-10. - P. 37-40.

**Jelescu, Petru.** Concepția disciplinei “Omul: psihologie și psihoigiena”: (curs normativ pentru școala medie necompletă) // Revista de pedagogie și psihologie. – Ch., 1992. - Nr 11-12. - P. 32-34.

**Jelescu, Petru.** Concepția disciplinei “Omul: psihologie și psihoigiena”: (curs normativ pentru școala medie necompletă) // Valențele reformei învățământului: partea 4-a. – Ch.: Rotaprint ȘPT-24, 1992. – P. 77-82.

**Jelescu, Petru.** Dezvoltarea psihică a copilului de la naștere până la trei ani / P. Jelescu, R. Jelescu // Revista de pedagogie și psihologie. – Ch., 1992. – Nr 1. - P. 45-48.

**Jelescu, Petru.** Dezvoltarea psihică a copilului de la naștere până la trei ani / P. Jelescu, R. Jelescu // Revista de pedagogie și psihologie. – Ch., 1992. – Nr 2. - P. 44-47.

**Jelescu, Petru.** Dezvoltarea psihică a copilului de la naștere până la trei ani / P. Jelescu, R. Jelescu // Revista de pedagogie și psihologie. – Ch., 1992. – Nr 3. - P. 38-42.

**Jelescu, Petru.** Geneza complexului ingratitudinii sociale și crizele de vârstă // Revista de pedagogie și psihologie. – Ch., 1992. – Nr 9-10. – P. 37-40.

**Jelescu, Petru.** Un serviciu psihologic care ar putea face mult pentru Moldova / P. Jelescu, A. Bolboceanu, R. Jelescu // Moldova suverană. – 1992. – 22 iul. – P. 3.

## 1993

Concepția restructurării sistemului de educație și de instruire a preșcolarilor / **P. Jelescu**, S. Cemîrtan, S. Cornițchi [et al.] // Buletinul informativ: ediție specială pentru instituțiile preșcolare. – 1993. – Nr 2-3. – P. 35-57.

Cui încredințăm instruirea în școala primară? I / C. Andon, L. Berghea, **P. Jelescu** [et al.] // Moldova suverană. – 1993. – 8 mai. – P. 5.

Cui încredințăm instruirea în școala primară? II / C. Andon, L. Berghea, **P. Jelescu** [et al.] // Moldova suverană. – 1993. – 11 mai. – P. 4.

**Jelescu, Petru.** Negația în comunicare și cunoaștere // Făclia. – 1993. – 12 noiem. – P. 4.

**Jelescu, Petru.** Negația în procesul comunicării și cunoașterii // Moldova: deschideri științifice și culturale spre Vest: congresul XVIII al Acad. Româno-Americane de Științe și Arte (13-16 iul., 1993): rez. comunic. - Ch., 1993. - Vol. 1. - P. 165-166.

**Jelescu, Petru.** Psihologia generală: programă pentru instituțiile superioare de învățământ / red. șt.: Ion Guțu, rec.: Aglaida Bolboceanu. – Ch.: Vivat SRL, 1993. – 38 p.

**Jelescu, Petru.** Psihologia: programă pentru școlile normale, specialitatea Educație preșcolară / P. Jelescu, A. Bolboceanu. – Ch, 1993. – 25 p.

**Jelescu, Petru.** Psihologia: programă pentru școlile normale, specialitatea Învățământ primar / P. Jelescu, V. Carazanu. - Ch, 1993. – 27 p.

**Jelescu, Petru.** Științele naturii: programă alternativă pentru clasele 1-4 / P. Jelescu, V. Buzdugan. - Ch, 1993. – 16 p.

O concepție actuală / M. Gusac, M. Harea, **P. Jelescu** [et al.] // Făclia. – 1993. – 29 oct. – P. 4.

#### 1994

**Pregătirea** cadrelor didactice în Republica Moldova / M. Gusac, M. Harea, **P. Jelescu** [et al.] // Făclia. - 1994. – 22 apr. – P. 4.

#### 1995

**Jelescu, Petru.** Întru viitorul nostru / M. Gusac, P. Jelescu, M. Harea, // Moldova suverană. – 1995. – 26 apr. – P. 3.

#### 1996

**Jelescu, Petru.** Clasic și modern în abordarea genezei negării la om // Clasic și modern în psihopedagogia socială: culegere de art. / coord.: M. Șleahțișchi. - Ch.: Știința, 1996. - P. 57–67.

**Jelescu, Petru.** Pregătirea la un singur nivel (universitar) a cadrelor didactice pentru învățământul primar și preșcolar / P. Jelescu, M. Gusac, M. Harea // Experiențe și perspective în dezvoltarea învățământului primar și preșcolar din Republica Moldova: culegere de teze / Univ. de Stat „Al. Russo”. - Bălți, 1996. - P. 9-12.

**Jelescu, Petru.** Problema studierii afirmării și negării în psihologie // Știința psihologică: progres, probleme, perspective: materialele conf. intern., 7-8 oct. 1994: culegere de teze / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch.: Știința, 1996. - P. 101-102.

#### 1997

**Curriculum-ul** educației copiilor în instituțiile preșcolare de diferite tipuri / C. Andon, L. Bolboceanu, **P. Jelescu** [et al.]; Min. învățământului, tineretului și sportului din R. Moldova. - Ch.: Liceum, 1997. - 270 p.

**Jelescu, Petru.** Bazele psihologice ale educației copiilor de vîrstă preșcolară // Curriculum-ul educației copiilor în instituțiile preșcolare de diferite tipuri / Min. învățământului, tineretului și sportului. - Ch., 1997. - P. 43-45.

**Jelescu, Petru.** Conceperea freudistă a afirmării și a genezei ei la om / P. Jelescu, E. Marin // Probleme ale științelor socio-umanistice și ale modernizării învățământului: conf. anuală a prof. Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă” (25-26 mar. 1997): rez. comunic. / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 1997. - P. 101-102.

**Jelescu, Petru.** Formarea negării și afirmării la noii născuți // Filosofia educației - imperative, căutari, orientări: simpozion intern., 11-12 noiem. 1997, ed. a V-a / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”, Lab. „Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice”. - Ch., 1997. - P. 293- 301.

**Jelescu, Petru.** Geneza negării la copii de vîrsta 0-6 luni // Probleme ale științelor socio-umanistice și ale modernizării învățământului: conf. anuală a prof. Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă” (25-26 mar., 1997): rez. comunic. / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 1997. - P. 100-101.

#### 1998

**Jelescu, Petru.** Conceperea freudistă a genezei afirmării și negării în procesul comunicării umane // Probleme actuale ale științelor umanistice: analele șt. ale doc-

toranzilor și competitorilor / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 1998. - Vol. 2. - P. 103-106.

**Jelescu, Petru.** Particularitățile genezei negării la copiii din familie și din Casa copilului // Probleme actuale medico-sociale, psihologice și demografice ale familiei: materialele conf. șt. intern. (6 noiem. 1998). - Ch.: A.Ș.M., 1998. - P. 221-222.

## 1999

**Jelescu, Petru.** Apelul participanților la Conferința Științifică Internațională „Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului preșcolar și primar: realizări, probleme, perspective” // Făclia. - 1999. - 6 noiem. - P. 7.

**Jelescu, Petru.** Dezvoltarea negării la copii în a doua jumătate a primului an de viață // Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățământului: conf. șt. anuală a Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă” (3-4 mar., 1999): rez. comunic. / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 1999. - P. 67-70; P. 213 (Anexa 1).

**Jelescu, Petru.** Facultatea de pedagogie = The Faculty of Education = Faculte Pedagogique // Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 1999. - P. 20-22.

**Jelescu, Petru.** Geneza negării la copii în perioada preverbală: (studiu teoretico-experimental) / red. resp.: Ion Negură; Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch.: Muzeum, 1999. - 248 p. - Bibliogr.: p. 234-246. - ISBN 9975-905-27-7. Repozitoriu: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/1714>.

**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.

**Jelescu, Petru.** Pregătirea cadrelor didactice pentru învățământul preșcolar și primar // Moldova suverană. - 1999. - 26 mai. - P. 3.

**Jelescu, Petru.** Problema pregătirii la diverse niveluri a cadrelor didactice pentru învățământul preșcolar și primar // Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului preșcolar și primar: materialele conf. șt. intern., 30 sept.-1 oct. 1999 / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”, Fac. de Pedagogie. - Ch., 1999. - P. 16-22.

Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului preșcolar și primar: realizări, probleme, perspective: materialele conf. șt.-practice intern., 30 sept.-1 oct. 1999 / coord.: **Petru Jelescu**, Ion Guțu, Nicolae Banuh, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Facultatea de Pedagogie. - Ed. a 1-a. - Ch.: Centrul Ed.-Poligrafic UPS „Ion Creangă”, 1999. - 136 p.

## 2000

Bolboceanu, Aglaida. Psihologie / Aglaida Bolboceanu, **Petru Jelescu** // Curriculum național: ghid metodologic de implementare pentru învățământul liceal. Științe socio-umane: istorie, geografie, filozofie, psihologie. - Ch.: Pro Didactica, 2000. - P. 113-139. - Bibliogr.: 12 tit.

**Jelescu, Petru.** Facultatea de pedagogie // Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău 1940-2000. - Ch., 2000. - P. 230-238.

**Jelescu, Petru.** Geneza negării la copii în perioada preverbală: (studiu teoretico-experimental): tz. doct. hab. în psihologie Specialitatea 19.00.07 – Psihologia pedagogică / cons. șt.: M. Rogovin, N. Bucun; Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 2000. - 249 p. - Bibliogr.: p. 234-245.

**Jelescu, Petru.** Geneza negării la copii în perioada preverbală: (studiu teoretico- experimental): autoref. tz. doct. în psihologie Specialitatea 19.00.07 – Psihologia pedagogică / cons. șt.: M. Rogovin, N. Bucun; Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 2000. - 37 p.

**Jelescu, Petru.** Particularitățile manifestării negării la subiecți cu tip diferit de temperament // Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău la 60 de ani: conf. șt. jubiliară, 10–11 oct. 2000 / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 2000. - P. 142–144.

**Jelescu, Petru.** Psihologia dezvoltării: programă pentru instituțiile superioare de învățământ, spec. “Ped. preșc.”, “Ped. învăț. primar”, “Ped. și psih.” (în domeniul învăț. primar și și preșcolar) / Petru Jelescu, Aliona Vulpe. – Ch.: UPS „Ion Creangă”, 2000. – 22 p.

Болбочану, Аглаида. Психология: Школьный курс, X–XII кл. / Аглаида Болбочану, **Петру Желеску**, Каролина Платон; Министерство Образования и Науки, Национальный Совет по Куррикулуму и Оценке. – К.: Lyceum, 2000. – 12 с. – ISBN 9975-939-62-7.

## 2001

Bocancea, L. Temperamentul și influența lui asupra reușitei elevilor de vârstă școlară inferioară / L. Bocancea, **P. Jelescu** // Probleme actuale ale științelor umanitare: anele șt. ale doctoranzilor și competitorilor / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 2001. - Vol. 4. - P. 164-168.

Grigore Nicola. Critică și bibliografie. Cartea: **Jelescu, Petru.** Geneza negării la copii în perioada preverbală: (studiu teoretico- experimental) / red. resp.: Ion Negură; Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch.: Muzeum, 1999. - 248 p. - Bibliogr.: p. 234–246. – ISBN 9975-905-27-7. – În: Revista de psihologie. Serie nouă. 2001, Tomul 47, 1-2, p. 143 – 144. București: Editura Academiei Române.

## 2002

**Jelescu, Petru.** Lucrări de laborator la psihologia dezvoltării: material didactic. – Ch.: Tipogr. UPS “Ion Creangă”, 2002. – 24 p.

**Jelescu, Petru.** Metodologia efectuării lucrărilor de laborator la psihologia dezvoltării în procesul prăgătirii cadrelor didactice pentru învățământul primar și preșcolar // Reforma învățământului: teorie și practică: materialele conf. intern., 21-22 apr. 2002 / Univ. de Stat „Aleco Russo”. - Bălți, 2002. - P. 160-163.

**Jelescu, Petru.** Particularitățile formării afirmării și negării la copiii de vârstă timpurie / P. Jelescu, D. Tolocenco // Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățământului: conf. șt. anuală a Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă” (20-21 mar., 2002): rez. comunic. / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 2002. - Vol. 1. - P. 245-247.

**Jelescu, Petru.** Particularitățile formării, afirmării și negării la prunci / P. Jelescu, E. Băceva // Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățământului: conf. șt. anuală a Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă” (20-21 mar., 2002): rez. comunic. / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 2002. - Vol. 1. - P. 250–252.

**Jelescu, Petru.** Pedagogia virtuților naționale și universale / Petru Jelescu, Virgil Mândăcanu // Făclia. – 2002. – 1 iun. – P. 4.

**Jelescu, Petru.** Tehnici de formare a afirmării și negării la copii de vîrstă timpurie // Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățămîntului: conf. șt. anuală a Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă” (20-21 mar., 2002): rez. comunic. / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 2002. - Vol. 1. - P. 185-187.

**Jelescu, Petru.** Tematica seminarelor la psihologia dezvoltării: material didactic. - Ch.: Tipogr. UPS “Ion Creangă”, 2002. - 36 p.

**Jelescu, Petru.** Tematica seminarelor la psihologia generală: material didactic. - Ch.: Tipogr. UPS “Ion Creangă”, 2002. - 14 p.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă. Admiterea 2002 / M. Grosu (coord.), S. Culea, N. Chicuș, A. Barbăneagră, V. Cușcă, **P. Jelescu**, I. Racu, A. Vatavu; Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 2002. - 170 p.

### 2003

**Jelescu, Petru.** Asigurarea procesului educațional în instituțiile preșcolare // Cugetul. - 2003. - Nr. 3. - P. 62-69.

**Jelescu, Petru.** Valorificarea experienței afective în copilăria preșcolară și școlară mică / P. Jelescu, R. Jelescu // Evaluarea debutului școlar (abordări inovatoare). - Ch., 2003. - P. 32-40.

### 2004

**Jelescu, Petru.** Facultatea de Pedagogie: ghidul studentului / **Petru Jelescu**, Valentina Ciobanu; coord.: Mihail Grosu, Olga Cosovan. - Ch.: Ed. U.P.S. ”Ion Creangă, 2004. - 57 p.

**Jelescu, Petru.** Torța ce ne luminează calea // Făclia. - 2004. - 13 noiem. - P. 2.

**Jelescu, Petru.** Învățămîntul primar și preșcolar în context european // Făclia. - 2004. - 27 noiem. - P. 1.

**Jelescu, Petru.** Tehnici de formare a afirmării și negării la copii de vîrstă preșcolară mică și medie // Probleme actuale ale științelor umanitare: anele șt. ale doctoranzilor și competitorilor / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 2004. - Vol. 1. - P. 8-12.

**Jelescu, Petru.** Valorificarea și exersarea experienței afective la copii de vîrstă preșcolară mare și școlară mică / P. Jelescu, R. Jelescu / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch.: S. n., 2004. - 144 p. - ISBN 9975-921-37-X.

Roșca, Sergiu. Pedagog, savant, om politic: Prof. Ion Guțu, rector al Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă” / Sergiu Roșca, **Petru Jelescu** // Moldova suverană. - 2004. - 3 noiem. - P. 4.

### 2005

Bolboceanu, Aglaida. Impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării intelectuale în diferite perioade ale ontogenezei: tz. doct. habilitat în psih. Specialitatea 19.00.07 - Psihologie Pedagogică / cons. șt.: N. Bucun, **P. Jelescu**; Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 2005. - 286 p. - Bibliogr.: p. 242-256.

**Jelescu, Petru.** Aniversarea a 65-ea - o nouă provocare pentru pedagogii crengheni în obținerea noilor succese / Petru Jelescu, Larisa Papuc // Făclia. - 2005. - 5 noiem. - P. 7.

**Jelescu, Petru.** Dificultatea comunicării părinților cu nou-născutul în perioada incipientă // Aspecte psihopedagogice ale curriculumului de educație a părinților în

Republica Moldova: conf. șt.-practică intern., aprilie 2003, Chișinău / coord.: Otilia Stamatina, Victoria Gonța. - Ch.: UPS „Ion Creangă”, 2005. - P. 171-175.

**Jelescu, Petru.** Ești gata pentru școală?: probe de verificare, apreciere și exersare / Petru Jelescu, Raisa Jelescu; Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch.: UPS „Ion Creangă”, 2005. - 48 p. - ISBN 9975-921-94-9.

**Jelescu, Petru.** Facultatea de Pedagogie: ghidul studentului: specialități și specializări / **Petru Jelescu**, Valentina Ciobanu, Maria Harea, coord.: Mihail Grosu, Olga Cosovan, red. resp.: Aliona Zgardan, Vasile Cucerescu; Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch.: UPS „Ion Creangă”, 2005. - 96 p.

**Jelescu, Petru.** O condiție a valorificării obiectivelor Procesului de la Bologna. - [Accesat: 25.09.2005]. - Disponibil pe Internet: [www. Almamater. md/articles/946/index.html](http://www.Almamater.md/articles/946/index.html)

**Jelescu, Petru.** Pregătirea cadrelor didactice - condiție importantă a asigurării calității educației // Aspecte psihosociale ale procesului educațional: materialele conf. intern. 28-29 oct., 2005. - Ch., 2005. - P. 25-30.

**Jelescu, Petru.** Tehnici de formare a conștientizării negării de către copiii de vîrstă preșcolară în cadrul interacțiunilor sociale de grup // Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă” din Chișinău la 65 de ani: conf. șt. jubiliară, 20-21 sept. 2005: rez. comunic. / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 2005. - Vol. 1. - P. 34-36. - Bibliogr.: 4 tit.

**Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”** din Chișinău la 65 de ani: conf. șt. jubiliară, 20-21 sept. 2005: rez. comunic. / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”; coord. șt.: Nicolae Banuh; col. red.: Virgil Mândăcanu, Igor Racu, **Petru Jelescu** [et al.]. Vol. 1. - 412 p. Vol. 2. - 412 p. - Ch., 2005.

**Желеску, Петру.** Особенности межличностных отношений младших школьников временно воспитывающихся без родителей / П. Желеску, А. Болбочану, К. Бежан // Психологические проблемы современной российской семьи: материалы второй Всероссийской научной конф., 25-27 окт. 2005 г. - М., 2005. - С. 156-165.

## 2006

**Jelescu, Petru.** Colorăm, modelăm, ABECEUL învățăm: carte pentru educatori, părinți și copii de 5-6 ani / Petru Jelescu, Raisa Jelescu, Ina Tăutu; Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch.: Poligraf-Design, 2006. - 72 p. - ISBN 978-9975-9530-0-2.

**Jelescu, Petru.** Desenăm și cîntăm, ABECEUL învățăm: carte pentru părinți, educatori și copii de 6-7 ani / Petru Jelescu, Raisa Jelescu, Ina Tăutu; Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch.: Poligraf-Design, 2006. - 72 p. - ISBN 978-9975-9537-1-9.

**Jelescu, Petru.** Dezvoltarea intelectuală și dezvoltarea cognitivă: delimitări conceptuale / Petru Jelescu, Aglaida Bolboceanu // Simposia professorum. Seria Psihologie, Sociologie și Asistență Socială: materialele ses. șt. din 2004-2005 / Univ. Liberă Intern. din Moldova. - Ch., 2006. - P. 138-148.

**Jelescu, Petru.** Facultatea de Pedagogie: ghidul studentului: specialități și specializări / **Petru Jelescu**, Valentina Ciobanu, Maria Harea, coord.: Mihail Grosu, Olga Cosovan, red. resp.: Aliona Zgardan, Vasile Cucerescu; Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch.: UPS „Ion Creangă”, 2006. - 91 p. - ISBN 978-9975-46-016-3.

**Jelescu, Petru.** Modulul psihopedagogic la specialitatea pedagogia învățământului primar și realizarea lui / Petru Jelescu, Maria Harea, Vasile Panico // Învățământul

tul pedagogic în contextul Procesului Bologna: conf. metodico-șt. intern. (29-30 mar. 2006) / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”, coord.: M. Grosu. – Ch.: UPS „Ion Creangă”, 2006. – P. 146-152. – Bibliogr.: 6 tit.

## 2007

**Jelescu, Petru.** ABC-ul în culori, cu imagini, ghicitori: material didactic pentru învățători, educatori, studenți (set de 39 planșe) / Petru Jelescu, Raisa Jelescu. – Ch.: Poligraf-Design, 2007.

**Jelescu, Petru.** Considerente privind concepția modernizării învățământului superior pedagogic (proiect) / Petru Jelescu, Ludmila Papuc // Revistă de științe socioumane. - 2007. - Nr 3(7). - P. 1-5.

**Jelescu, Petru.** Facultatea de Pedagogie: ghidul studentului: specialități și specializări / Petru Jelescu, Valentina Ciobanu, Maria Harea; coord.: Mihail Grosu, Olga Cosovan, red. resp.: Aliona Zgardan; Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch.: UPS „Ion Creangă”, 2007. - 138 p.

**Jelescu, Petru.** Particularitățile formării și dezvoltării personalității elevilor clasei I în cadrul orelor de dirigenție // Problematika educației în mileniul al treilea: regional, național, european: materialele conf. șt.-met. intern. / Inst. de Științe ale Educației. – Ch., 2007. – P. 57-61.

**Jelescu, Petru.** Programa analitică la disciplina: Psihologia dezvoltării / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”, Catedra Pedagogia învățământului primar. - Ch.: Centrul-Poligr. UPS „Ion Creangă”, 2007. - 12 p.

**Jelescu, Petru.** Programa analitică la disciplina: Psihologia generală / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”, Catedra Pedagogia învățământului primar. - Ch.: Centrul-Poligr. UPS „Ion Creangă”, 2007. - 17 p.

**Jelescu, Petru.** Tehnici de formare a afirmării și negării ca acțiuni intelectuale la elevii clasei a doua // Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului: conf. șt. anuală a Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă” (14-15 mar. 2007) / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 2007. - Vol. 1. - P. 142-147.

Postica, Svetlana. Particularitățile formării și dezvoltării capacității de identificare a emoțiilor exprimate prin cuvinte – interjecții, susținute de intonație, gestică, mimică la elevii clasei a II-a / Svetlana Postica, **Petru Jelescu** // Științele socioumane: orientări și perspective: conf. de totalizare a muncii șt. a studenților / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 2007. - Vol. 1. - P. 4-7.

Prozorovschi, Veronica. Particularitățile manifestării și depășirii stresului de către elevii clasei a IV-a / Veronica Prozorovschi, **Petru Jelescu** // Științele socioumane: orientări și perspective: conf. de totalizare a muncii șt. a studenților / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 2007. - Vol. 1. - P. 7-9.

Psihologia dezvoltării și psihologia pedagogică: manual pentru colegiile pedagogice / Ig. Racu, C. Perjan, **P. Jelescu**, A. Bolboceanu, M. Vîrlan [et al.]. - Ch.: Univers Pedagogic, 2007. - 160 p. - ISBN 978-9975-48-039-0.

Psihologia generală: manual pentru colegiile pedagogice / **P. Jelescu**, Ig. Racu, Ag. Bolboceanu, I. Negură [et al.]. - Ch.: Univers Pedagogic, 2007. - 160 p. - ISBN 978-9975-48-040-6.

Standard de formare profesională la specialitatea 142.03 - Pedagogie în învățământul primar / **Petru Jelescu**, Vasile Panico, Maria Harea, Valentina Ciobanu, Stela Gînju // Studia Universitatis. Seria: Științe ale educației. – 2007. – Nr 5. – P. 30-37.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” / S. Culea, N. Chicuș, A. Barbăneagră, I. Racu, N. Crivceansci, **P. Jelescu** [et al.]. - Ch.: Tipogr. Centrală, 2007. - 48 p.

**Желеску, Петру.** Особенности формирования утверждения и отрицания у детей раннего возраста / П. Желеску, Д. Толоченко // Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățămîntului: conf. șt. anuală a Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă” (14-15 mar. 2007) / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 2007. - Vol. 1. - C. 164-170.

**Желеску, Петру.** Формирование утверждения и отрицания в качестве мыслительных действий у детей раннего возраста / Петру Желеску, Диана Толоченко // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. - 2007. - Nr 3(8). - P. 1-20. - Bibliogr. - 8 titl.

## 2008

Budan, Adriana. Particularitățile formării și dezvoltării personalității elevilor clasei a III-a în cadrul orelor de dirigenție / Adriana Budan, **Petru Jelescu** // Științele socioumane: orientări și perspective: conf. de totalizare a muncii șt. a studenților / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 2008. - Vol. 2. - P. 26-31.

Curriculumul educației copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova / Aglaida Bolboceanu, Stela Cemortan, Eugen Coroi, Larisa Cuznețov [et al.], colab.: **Petru Jelescu**; Inst. de Științe ale Educației. - Ed. a 2-a. - Ch.: Cartier educațional, 2008. - 96 p. - (Ajută-l să crească om mare). - Bibliogr.: p. 91-96. - ISBN 978-9975-79-479-4.

Dron, Irina. Particularitățile formării și dezvoltării imaginației creative la elevii clasei a III-a / Irina Dron, **Petru Jelescu** // Științele socioumane: orientări și perspective: conf. de totalizare a muncii șt. a studenților / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 2008. - Vol. 2. - P. 23-26.

**Jelescu, Petru.** Considerații privind formarea afirmării și negării la elevii de vîrstă școlară mică / Petru Jelescu, Elena Popa // Probleme actuale ale științelor umanistice: anele șt. ale doctoranzilor și competitorilor / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 2008. - Vol. 7. - Partea a 2-a. - P. 356-361. - Bibliogr.: 9 titl.

**Jelescu, Petru.** Desenăm și cântăm, ABECEUL învățăm: carte pentru educatori, părinți și copii de 6-7 ani / Petru Jelescu, Raisa Jelescu, Ina Tăutu; Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”, Inst. de Șt. ale Educației. - Ed. a 2-a. - Ch.: Poligraf-Design, 2008. - 72 p. - ISBN 978-9975-9537-5-7.

**Jelescu, Petru.** Dezvoltarea vorbirii: grupa medie, grupa mare: suport metodic-co-didactic pentru educatori, părinți, studenți / Petru Jelescu, Raisa Jelescu, Dorina Ponomari [et al.]. - Ch.: Poligraf-Design SRL, 2008. - 76 p. - ISBN 978-9975-9537-2-6.

**Jelescu, Petru.** Facultatea de Pedagogie: ghidul studentului: specialități și specializări / **Petru Jelescu**, Valentina Ciobanu, Maria Harea, coord.: Mihail Grosu Olga Cosovan, red. resp.: Aliona Zgardan; Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch.: UPS „Ion Crangă”, 2008. - 133 p.

**Jelescu, Petru.** Flora. Fauna: educație ecologică: material didactic / Petru Jelescu, Raisa Jelescu, Ina Tăutu. - Ch.: Poligraf-Design, 2008. - 30 planșe. - ISBN 978-9975-9537-8-8.

**Jelescu, Petru.** Matematica în culori, cu imagini, ghicitori: material didactic. Set de 30 planșe pentru educatori, studenți / Petru Jelescu, Raisa Jelescu, Ina Tăutu. - Ch.: Poligraf-Design, 2008. - ISBN 978-9975-9537-6-4.



**Jelescu, Petru.** Matematică: grupa pregătitoare / Petru Jelescu, Raisa Jelescu, Inesa Tăutu. – Ch.: Poligraf-Design, 2008. – 80 p.: il. - ISBN 978-9975-9537-7-1.

**Jelescu, Petru.** Modernizarea sistemului de formare a personalului didactic pentru domeniile învățământului preșcolar și primar în contextul procesului Bologna // Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului preșcolar și primar: materialele conf. șt.-practice intern., ed. a 2-a (15-16 mai 2008) / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 2008. - P. 5-8.

**Jelescu, Petru.** Problema formării afirmării și negării la elevii de vîrstă școlară mică și soluționarea ei științifică / Petru Jelescu, Elena Popa // Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului preșcolar și primar: materialele conf. șt.-practice intern., ed. a 2-a (15-16 mai 2008) / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 2008. - P. 174-176.

Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului preșcolar și primar: materialele conf. șt.-practice intern., 15-16 mai 2008 / col. red.: Ion Guțu, coord.: **P. Jelescu**, L. Ursu, V. Ciobanu; Min. Educației și Tineretului al Rep. Moldova, Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ed. a 2-a. - Ch.: Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 2008. - 264 p. - ISBN 978-9975-921-65-7.

**Желеску, П.** Проблема развития утверждения и отрицания в дошкольном возрасте / П. Желеску, А. Чимпоешу // Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului preșcolar și primar: materialele conf. șt.-practice intern., ed. a 2-a (15-16 mai 2008) / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 2008. - C. 133-136. - Bibliogr.: 11 tit.

**Желеску, Петру.** Проблема развития утверждения и отрицания в дошкольном возрасте / П. Желеску, А. Чимпоешу // Probleme actuale ale științelor umanistice: anele șt. ale doctoranzilor și competitorilor / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch., 2008. - Vol. 7. - Partea a 2-a. - P. 348-354. - Bibliogr.: 11 tit.

Толоченко, Диана. Особенности формирования утверждения и отрицания у детей раннего возраста: диссертация на соиск. учен. степени доктора психологии Специальность 19.00.07 – Педагогическая психология, психология развития, психология личности / науч. рук.: **П. Желеску**; Кишинёвский гос. пед. унив. им. Иона Крянгэ. – К., 2008. – Библиогр.: с. 153-162.

## 2009

Dezvoltarea vorbirii – grupa mică: suport metodico-didactic / **Petru Jelescu**, Raisa Jelescu, Dorina Ponomari, Inesa Tăutu. – Ch.: Poligraf-Design, S. a. – 32 p. - ISBN 978-975-961-547.

Facultatea de Pedagogie: ghidul masterandului: specialități / **Petru Jelescu**, Valentina Ciobanu, Ludmila Papuc, Ludmila Ursu, Stela Gânju, Maria Harea, Larisa Sadovei, coord.: Mihail Grosu, red.: Aliona Zgardan, Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. – Ch.: UPS „Ion Creangă”, 2009. – 60 p.

Facultatea de Pedagogie: ghidul studentului: specialități / **Petru Jelescu**, Larisa Sadovei, Valentina Ciobanu, Maria Harea, Ludmila Papuc, Stela Gânju, coord.: Mihail Grosu, Olga Cosovan, red.: Aliona Zgardan; Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. – Ch.: UPS „Ion Creangă”, 2009. – 138 p.

**Jelescu, Petru.** Colorăm, modelăm, ABC-ul învățăm: carte pentru educatori, părinți și copii de 5-6 ani / Petru Jelescu, Raisa Jelescu, Ina Tăutu, Univ. Ped. de Stat

“Ion Creangă”, Inst. de Șt. ale Educației. - Ed. a 2-a. - Ch.: Poligraf-Design, 2009. - 72 p. - ISBN 978-9975-9530-0-2.

**Jelescu, Petru.** Concepția structurării tematice a cursului de psihologie generală // Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului: conf. șt. anuală a Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă” (24-25 febr. 2009) / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. - Ch.: S. n., 2009. - Vol. 1. - P. 458-467. - Bibliogr.: 3 tit.

**Jelescu, P.** Corpul uman. Vestimentație. Locuință: set de 30 planșe cu 4 compartimente / P. Jelescu, R. Jelescu, I. Tăutu. - Ch.: Poligraf -Design, 2009. - ISBN 978-9975-9765-7-2.

**Jelescu, Petru.** Matematică: grupa mică: suport metodico-didactic pentru educatori, părinți, copii / Petru Jelescu, Raisa Jelescu, Inesa Tăutu. - Ch.: Poligraf-Design, 2009. - 36 p.: il. - ISBN 978-9975-9765-2-7.

**Jelescu, Petru.** Matematică: grupa mijlocie: suport metodico-didactic pentru educatori, părinți, copii / Petru Jelescu, Raisa Jelescu, Inesa Tăutu. - Ch.: Poligraf-Design, 2009. - 48 p.: il. - ISBN 978-9975-9765-1-0.

**Jelescu, Petru.** Matematică: grupa mare: suport metodico-didactic pentru educatori, părinți, copii / Petru Jelescu, Raisa Jelescu, Inesa Tăutu. - Ch.: Poligraf-Design, 2009. - 60 p.: il. - ISBN 978-9975-9765-3-4.

**Jelescu, Petru.** Problema elaborării și susținerii tezelor de an, de licență și de masterat // Modernizarea învățământului preuniversitar și universitar în contextul integrării europene: materialele conf. șt., 20-21 noiem. 2009 / UST. - Ch., 2009. - P. 12-14.

**Jelescu, Petru.** Psihologia umanistă și practicarea muncii de către studenții de la învățământul cu frecvență la zi // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. - 2009. - Nr 3(16). - P. 45-48.

**Jelescu, Petru.** Studentul: munca și studiile. Cît efort îl costă? // Făclia. - 2009. - 28 noiem. - P. 8.

**Jelescu, Petru.** Tezele de an, de licență și de masterat // Făclia. - 2009. - 29 aug. - P. 7.

**Jelescu, P.** Transport. Reguli de conduită. Securitate: set de 30 planșe / P. Jelescu, R. Jelescu, I. Tăutu. - Ch.: Poligraf-Design, 2009. - ISBN 978-9975-9765-8-9.

**Jelescu, Petru.** Vrei să știi în ce școli... s-a propus înălțarea unui monument pedagogilor? // Făclia. - 2009. - 24 oct. - P. 2.

## 2010

Bazele psihopedagogice ale standardului de formare profesională la specialitatea 142.02 - Pedagogie preșcolară la ciclurile I (Licențiat), II (Masterat), III (Doctorat) / Stela Gînju, **Petru Jelescu**, Natalia Carabet, Efrosinia Haheu [et al.] // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. - 2010. - Nr 1(18). - P. 1-18. - Bibliogr.: 4 tit.

Dezvoltarea vorbirii - grupa mică: suport metodico-didactic / **Petru Jelescu**, Raisa Jelescu, Dorina Ponomari, Inesa Tăutu. - Ch.: Poligraf-Design, S. a. - 32 p. - ISBN 978-975-961-547.

Facultatea de Pedagogie: ghidul masterandului: specialități / **Petru Jelescu**, Valentina Ciobanu, Ludmila Papuc, Ludmila Ursu, Stela Gînju, Maria Harea, Larisa Sadovei, coord.: Mihai Grosu, red.: Aliona Zgardan; Univ. Ped. de Stat “Ion Creangă”. - Ch.: UPS “Ion Creangă”, 2010. - 76 p.

Facultatea de Pedagogie: ghidul studentului: specialități / **Petru Jelescu**, Larisa Sadovei Valentina Ciobanu, Maria Harea, Ludmila Papuc, Stela Gânju, coord.: Mihail Grosu, Olga Cosovan, red.: Aliona Zgardan; Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. – Ch.: UPS „Ion Creangă”, 2010. – 142 p.

**Jelescu, Petru.** Cerințe – euro, remunerare – moldo // Făclia. – 2010. – 15 mai. – P. 3.

**Jelescu, Petru.** Cultura învățării și prestarea muncii de către studenții de la învățământul cu frecvența la zi // Tehnologii educaționale moderne. Paradigma umanistă subiect-subiect al managementului culturii învățării: materialele conf. șt. teoretico-practice, Chișinău, apr. 2010 / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. – Ch.: „Garomont Studio” SRL, 2010. – P. 70-72.

**Jelescu, Petru.** Dezvoltarea vorbirii: grupa pregătitoare / Petru Jelescu, Raisa Jelescu, Inesa Tăutu; pict.: Irina Afteni. – Ch.: Poligraf-Design, 2010. – 64 p. – ISBN 978-9975-9615-5-4.

**Jelescu, Petru.** Evaluarea programelor și a competențelor – descriptori de nivel pe cicluri la specialitatea 124.03 Pedagogie în învățământul primar / P. Jelescu, V. Panico // Oportunități metodologice ale învățământului superior: studiu teoretico-practic. – Ch., 2010. – P. 102-114. – Bibliogr.: 7 tit.

**Jelescu, Petru.** Joacă-te și descoperă lumea care te înconjoară: grupa mică / Petru Jelescu, Raisa Jelescu. – Ch.: Poligraf-Design, 2010. – 32 p.

**Jelescu, Petru.** Joacă-te și descoperă lumea care te înconjoară: grupa medie / Petru Jelescu, Raisa Jelescu. – Ch.: Poligraf-Design, 2010. – 32 p.

**Jelescu, Petru.** Joacă-te și descoperă lumea care te înconjoară: grupa mare / Petru Jelescu, Raisa Jelescu. – Ch.: Poligraf-Design, 2010. – 48 p.

**Jelescu, Petru.** Joacă-te și descoperă lumea care te înconjoară: grupa pregătitoare / Petru Jelescu, Raisa Jelescu. – Ch.: Poligraf-Design, 2010. – 48 p.

**Jelescu, Petru.** Л. С. Выготский, elevul lui Pierre Janet? Sau impactul teoriei conduitei a lui Pierre Janet asupra elaborării și aplicării teoriei dezvoltării funcțiilor psihice superioare a lui Л. С. Выготский // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. – 2010. – Nr 4(21). – P. 1-4. – Bibliogr.: 8 tit.

**Jelescu, Petru.** Л. С. Выготский, elevul lui Pierre Janet? Sau impactul teoriei conduitei a lui Pierre Janet asupra elaborării și aplicării teoriei dezvoltării funcțiilor psihice superioare a lui L. Vigotski // Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății: conf. șt. intern. jubiliară / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”, Fac. Psihologie și Psihopedagogie Specială. – Ch.: UPS „I. Creangă”, 2010. – Vol. 1. – P. 18-22. – Bibliogr.: 5 tit.

**Jelescu, Petru.** Povești. Set de 30 planșe pentru educători, învățători, copii, părinți / Petru Jelescu, Raisa Jelescu. – Ch.: Poligraf-Design, 2010.

**Jelescu, Petru.** Procesul de acreditare a învățământului universitar // Făclia. – 2010. – 13 febr. – P. 11.

**Jelescu, Petru.** Psihologia umanistă și practicarea muncii de către studenții de la învățământul cu frecvență la zi // Preocupări contemporane ale științelor socio-umane: materialele conf. intern. (Chișinău, 1-2 oct. 2009) / Univ. Liberă Intern. din Moldova. – Ch.: ULIM, 2010. – P. 424-428.

**Jelescu, Petru.** Remedierea psihologică a dificultăților de relaționare interpersonală la preadolescenții contemporani / Jelescu Petru, Diana Beșleaga // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. – 2010. – Nr 3 (20). – P. 27-39. – Bibliogr.: 43 tit.

Oportunități metodologice ale învățământului superior: studiu teoretico-practic / Ion Gagim, Vladimir Guțu, **Petru Jelescu** [et al.]; Inst. de Științe ale Educației, Univ. de Stat din Tiraspol. – Ch.: UST, 2010. – 144 p. – ISBN 978-9975-76-029-4.

**Jelescu, Petru.** Методика изучения развития утверждения и отрицания у детей дошкольного возраста / P. Jelescu, A. Cimpoieșu // Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului: conf. șt. intern. “Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” la 70 ani” (28 oct. 2010) / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. – Ch., 2010. – Vol. 1. – P. 89-96. – Bibliogr.: 4 tit.

**Желеску, Петру.** Особенности изучения утверждения и отрицания у детей раннего возраста / Петру Желеску, Диана Толоченко // Psihologie. – 2010. – Nr 1. – P. 9-15. – Bibliogr.: 21 tit.

**Желеску, Петру.** Психолого-педагогические и методические основы формирования утверждения и отрицания у детей раннего возраста / Петру Желеску, Диана Толоченко // Învățătorul universitar din Republica Moldova la 80 de ani: materialele conf. șt. intern. din 28-29 sept. 2010. – Ch., 2010. – Vol. 1: Probleme actuale ale științelor filologice, psihologice, pedagogice și social-politice. – P. 132-142.

**Jelescu, Petru.** Развитие утверждения и отрицания и методика их изучения у детей дошкольного возраста / P. Jelescu, A. Cimpoieșu // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. – 2010. – Nr 3(20). – С. 51-58. – Библиогр.- 12 ист.

## 2011

**Jelescu, P.** Bazele psihopedagogice ale necesității reconsiderării structurii sistemului de învățământ din Republica Moldova // Asistența Psihologică, Psihopedagogică și Socială ca factor al dezvoltării societății: conf. șt. intern, 16 dec. 2011 / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”, Facultatea Psihologie și Psihopedagogie Specială. – Ed. a 2-a. – Ch.: S. n., 2011. – Vol. 1. – P. 24-27. – Bibliogr.: 2 tit.

**Jelescu, P.** Debutul școlar. Suport metodico-didactic la psihologie pentru practica pedagogică de inițiere a studenților facultății de Pedagogie, specialitatea PÎP/PP. – Ch.: Poligraf Design, 2011. – 8 p. – ISBN 978- 9975-9615-9-2.

**Jelescu, Petru.** Dezvoltarea vorbirii: grupa mijlocie / P. Jelescu, R. Jelescu. – Ch.: Poligraf Design, 2011. – 56 p. – ISBN 978-9975-4204-9-5.

**Jelescu, P.** Formarea cadrelor didactice conform procesului Bologna: probleme, soluții, realizări / P. Jelescu, R. Jelescu // Pledoarie pentru educație - cheia creativității și inovării: materialele conf. șt. intern., 1-2 noiem. 2011, Chișinău. – Ch.: “Print Caro” SRL, 2011. – P. 109-112.

**Jelescu, P.** Formarea profesională a studenților psihologi // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. – 2011. – Nr 1(22). – С. 97-98.

**Jelescu, P.** Mă joc și creez. Activități integrate la educația plastică: grupa de creșă (set de 32 planșe) / P. Jelescu, R. Jelescu, A. Vitcovschi, S. Gînju. – Chișinău: Poligraf Design, 2011. – 32 p. – ISBN 978-9975-9718-8-1.

**Jelescu, P.** Mă joc și creez. Activități integrate la educația plastică: grupa mică (set de 32 planșe) / P. Jelescu, R. Jelescu, A. Vitcovschi, S. Gînju. – Ch.: Poligraf Design, 2011. – 32 p. – ISBN 978-9975-4204-8-8.

**Jelescu, Petru.** Problema dreptului de vot de la vârsta de 16 ani și posibilitatea/imposibilitatea soluționării ei în condițiile Republicii Moldova / P. Jelescu, R. Jelescu, D. Jelescu // Intellectus. – 2011. – Nr 2. – P. 133-138.

**Jelescu, Petru.** Probleme psihopedagogice privind formarea cadrelor didactice / Petru Jelescu, Raisa Jelescu // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. – 2011. – Nr 3(24). – P. 20-25. – Bibliogr.: 2 tit.

## 2012

**Jelescu, Petru.** Cum să optimizăm corect învățământul în R. Moldova? / Petru Jelescu, Dumitru Jelescu, Raisa Jelescu // Făclia. – 2012. – 13 oct. – P. 10.

**Jelescu, Petru.** Educația - între structurile vechi și imperative noi / Petru Jelescu, Raisa Jelescu, Dumitru Jelescu // Făclia. – 2012. – 24 mar. – P. 1, 2.

**Jelescu, Petru.** Eu cresc. Vîrsta timpurie (1-3 ani) / P. Jelescu, E. Stratan, Al. Balan. – Ch.: Poligraf-Design, 2012. – 36 p. – ISBN 978-9975-434-94-2.

**Jelescu, Petru.** Idealul social al Republicii Moldova și dezvoltarea personalității / Petru Jelescu, Dumitru Jelescu, Raisa Jelescu // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. – 2012. – Nr 3(28). – P. 1-6. – Bibliogr.: 13 tit.

**Jelescu, Petru.** Idealul social al RM și optimizarea învățământului / **Petru Jelescu**, Dumitru Jelescu, Raisa Jelescu // Făclia. – 2012. – 8 sept. – P. 1-2.

**Jelescu, Petru.** Optimizarea sau maximizarea învățământului în Republica Moldova? / **Petru Jelescu**, Dumitru Jelescu, Raisa Jelescu // Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere: materialele conf. șt. internaț., 2-3 noiembrie 2012, Chișinău. – Ch.: S. n., 2012 (Tipogr. "Print-Caro"). – P. 322-325.

**Jelescu, Petru.** Problema evaluării și notării cunoștințelor studenților // Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului: conf. de totalizare a muncii șt. și șt.-didactice a corpului profesoral-didactic pentru anul 2011 / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. – Ch.: S. n., 2012. – Vol. 1. – P. 134-140. – Bibliogr.: 3 tit.

**Jelescu, Petru.** Structura sistemului de învățămînt și necesitatea reconsiderării ei // Făclia. – 2012. – 24 mar. – P. 2.

**Jelescu, Petru.** Trăiască forța contradicției! (Probleme ale evaluării și notării în școală superioară) // Făclia. – 2012. – 12 mai. – P. 2.

Ștefan, Diana. Impactul intervenției psihologice în depășirea dificultăților de relaționare interpersonală la preadolescenți: tz. doct. în psihologie Specialitatea 19.00.07 – Psihologie pedagogică, psihologia dezvoltării, psihologia personalității / conducător șt.: **Petru Jelescu**; Univ. Ped. de Stat “Ion Creangă”. – Ch., 2012. – 224 p. – Bibliogr. : p. 122-133(211 tit.).

**Желеску, Петру.** Математика: младшая группа / Петру Желеску, Наталья Карабет. – Ch.: Poligraf-Design, 2012. – 36 p. – ISBN 987-9975-9765-2-7.

**Желеску, Петру.** Математика: средняя группа / Петру Желеску, Наталья Карабет. – Ch.: Poligraf-Design, 2012. – 44 p. – ISBN 978-9975-9765-1-0.

**Желеску, Петру.** Математика: старшая группа / Петру Желеску, Наталья Карабет. – Ch.: Poligraf-Design, 2012. – 56 p. – ISBN 978-9975-9765-3-4.

**Желеску, Петру.** Математика: подготовительная группа / Петру Желеску, Наталья Карабет. – Ch.: Poligraf-Design, 2012. – 72 p. – ISBN 978-9975-953-77-1.

**Желеску, Петру.** Окружающий мир: младшая группа / Петру Желеску, Наталья Карабет. – Ch.: Poligraf-Design, 2012. – 32 p. – ISBN 978-9975-411-81-3.

**Желеску, Петру.** Окружающий мир: средняя группа / Петру Желеску, Наталья Карабет. – Ch.: Poligraf-Design, 2012. – 32 p. – ISBN 978-9975-411-83-7.

**Желеску, Петру.** Окружающий мир: старшая группа / Петру Желеску, Наталья Карабет. – Ch.: Poligraf-Design, 2012. – 48 p. – ISBN 978-9975-411-80-6.

**Желеску, Петру.** Окружающий мир: подготовительная группа / Петру Желеску, Наталья Карабет. – Ch.: Poligraf-Design, 2012. – 48 p. – ISBN 978-9975-411-82-0.

**Желеску, П.** Психолого-педагогические проблемы подготовки кадров по специальности педагогика начального образования и возможности их разрешения в условиях Республики Молдова / П. Желеску, Р. Желеску // Probleme actuale în formarea profesională a specialiștilor în psihopedagogie și arta teatrală = Современные проблемы подготовки специалистов в области психопедагогики и театрального искусства: conf. intern. șt.-practică, 20-21 oct. 2011, Chișinău. - Ch: Univ. Slavonă, 2012. - P. 284-290.

### 2013

Ab ovo. **Petru Jelescu** la 65 de ani și 40 de ani de activitate: biobibliografie / Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”, Biblioteca Științifică; ed. îngrijită de Ecaterina Scherlet, Elena Pintilii, elab. de Svetlana Burlacu, Zinovia Russu, Irina Ciornaia, red. bibliogr.: Valentina Chitoroagă. – Ch., 2013. – CD.

**Jelescu, Petru.** Felicitări d-lui Tudor Rusu, redactor-șef al ziarului *Făclia* cu prilejul conferirii Ordinului de Onoare al RM // *Făclia*. – 2013. – 23 mar. – P. 1.

Stomff, Mihaela. Psihocomportamentul empatic al studenților psihologi / Mihaela Stomff, **Petru Jelescu**, // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. – 2013. – Nr 2(31). - P. 1-11. - Bibliogr.: 14 tit.

**Желеску, Петру.** Концепция тренинга активизации и развития профессионального практического мышления студентов психологов в тренинге / Петру Желеску, Елена Бычева // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. – 2013. – Nr 2(31). - P. 94-103. - Bibliogr.: 8 tit.

**Желеску, Петру.** Умный букварь. Прописи и загадки / Петру Желеску, Наталья Карабет. – К.: Полиграф-Дизайн, 2013. – 64 с. – ISBN 978-9975-420-55-6.

### 2014

**Желеску Петру.** Соблюдение принципа гуманизации в преподавании психологии (на примере изучения темы «Внимание» курса общей психологии). În culegerea: Гуманизация образования в России: сборник материалов региональной научной заочной конференции (Магнитогорск, февраль 2014 г.). – Магнитогорск: МаГУ, 2014, с.42 - 46. – 146 с. Под редакцией: д-ра пед. наук, проф. Н. Я. Сайгушева, д-ра пед. наук, проф. Л. И. Савва. УДК 37.017; ББК Ч 30.

Бычева Елена, **Желеску Петру** Методы и методология активизации развития профессионального практического мышления студентов психологов. În culegerea: Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului. Conferința de totalizare a muncii științifice și științifico-didactice a corpului profesoral-didactic pentru anul 2012. Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”. Vol.I. Chișinău, 2013, p.45-49. ISBN 978-9975-46-144-3

Stomff, Mihaela. Dimensiunile personalității și comportamentul empatic al studenților psihologi / Mihaela Stomff, **Petru Jelescu** // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. – 2013. – Nr 4(33). - P. 1-10. - Bibliogr.: 7 tit.

**Jelescu Petru.** Problema intereselor în psihologie / Jelescu Petru, **Ciobanu Elvira** // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. – 2014. – Nr 2(35). – P. 34 - 40. ISSN 1857-0224

**Jelescu Petru.** Abecedar. Grupa mare/ Petru Jelescu, **Inesa Tăutu.** – Chișinău: Poligraf - Design, 2014. – 64 p. – ISBN 978-9975-420-55-6.

**Jelescu Petru.** Abecedar. Grupa pregătitoare/ Petru Jelescu, **Inesa Tăutu.** – Chișinău: Poligraf - Design, 2014. – 72 p. ISBN 978-9975-953-75-7.

Diana Ștefan, **Petru Jelescu.** Preadolescenții: Program psihologic de depășire a dificultăților de relaționare interpersonală. Chișinău: Tipografia „Totex-lux”, 2014. 210 p. ISBN 978-9975-4458-8-7.

**Jelescu Petru,** Ciobanu Elvira. Interesele: problema conceperii lor în psihologie / Jelescu Petru, Ciobanu Elvira // Studii și cercetări din domeniul științelor socio-umane. Volumul 27. Materialele sesiunii științifice anuale din 14 – 15 noiembrie 2014. Academia Română – Filiala Cluj-Napoca, Institutul de istorie „George Barițiu”, Departamentul de cercetări socio-umane. - Cluj-Napoca: Limes & Argonaut, 2014, P. 158 – 166. ISBN 978-973-726--861-7.

**Jelescu Petru,** Ciobanu Elvira. Teenagers\*s interests and the particularities of their development / Jelescu Petru, Ciobanu Elvira // Sesiunea științifică anuală din 14 – 15 noiembrie 2014. Rezumatele comunicărilor. Academia Română – Filiala Cluj-Napoca, Institutul de istorie „George Barițiu”, Departamentul de cercetări socio-umane. - Cluj-Napoca: Argonaut, 2014, P. 48. ISBN 978-973-109-530-1.

**Jelescu Petru,** Ciobanu Elvira, Jelescu Dumitru. Educația electorală și interesul pentru alegeri al votanților începători / Jelescu Petru, Ciobanu Elvira, Jelescu Dumitru // Eficiența învățământului – vector al politicilor educaționale moderne. Materialele Conferinței Științifice Internaționale din 11 – 12 decembrie 2014. Partea II, p. 3 – 8. – Chișinău, IȘE: Cavaiol, 2014.455 p. ISBN 978-9975-48-068-0.

**Jelescu Petru,** Ciobanu Elvira, Jelescu Dumitru. Problema absenteismului electoral și interesul pentru votare al studenților anului întâi // Materialele Conferinței științifico-practice naționale „Tradiție și modernitate: dialogul generațiilor” din 31 octombrie 2014 de la facultatea de Pedagogie a UPS „Ion Creangă” din Chișinău. Vol. 2, p. 51 - 61. – Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2014.

**Jelescu Petru.** Pedagogie: istoria facultății în reflecții. Coord.Sadovei L. – Chișinău: S.n., 2014, p.6. – 32 p. ISBN 978-975-46-225-9

**Jelescu Petru,** Ciobanu Elvira. Problema intereselor și a dezvoltării lor la adolescenți // Materialele Conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS “Ion Creangă” cu tema “Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”, p. 389 – 393. – Chișinău: Tipografia UPS “Ion Creangă”, 2014. ISBN 978-9975- 46-197-9.

**Jelescu Petru,** Ciobanu Elvira, Jelescu Dumitru. Interesele electorale ale studenților de la anul întâi / Jelescu Petru, Ciobanu Elvira, Jelescu Dumitru // Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere. Vol.1. Materialele conferinței științifico-practice. 7-8 noiembrie 2014. – Chișinău: US din Tiraspol, 2014, p. 19 – 25. ISBN 978-9975-76-133-8.

## 2015

Bîceva Elena. Formarea gândirii psihologice la studenții psihologi/ Формирование психологического мышления студентов психологов: tz. doct. în psiholo-

gie. Specialitatea: 511.02 – Psihologia dezvoltării și psihologia educațională / conducător șt.: **Petru Jelescu**; Univ. Ped. de Stat “Ion Creangă”. – Ch., 2015. 224 p.

Stomff Mihaela. Particularitățile psihocomportamentului empatic al studenților psihologi în perioada anilor de studii: tz. doct. în psihologie. Specialitatea: 511.02 – Psihologia dezvoltării și psihologia educațională / conducător șt.: **Petru Jelescu**; Univ. Ped. de Stat “Ion Creangă”. – Ch., 2015. 224 p

**Jelescu Petru**, Ciobanu Elvira. Problema construirii sondajelor de opinie privind studierea intereselor electorale ale adolescenților.- În: Актуальные научные исследования в современном мире: материалы **Международн.**научн.-практ. инт.-конф., 13-14 июня 2015 г., Переяслав- Хмельницкий. // Сб. науч. тр. - Переяслав-Хмельницкий, 2015. - Вып. 1, ч. 1, с. 99-103. - 175 с. УДК 001.891(100) «20» ББК 72.4 А43. <http://iscience.in.ua/arkhyv/13-14-yiunia-2015/psychology-1-1>

Negrea Ana, **Jelescu Petru**, Dimensiuni ale personalității studentului în psihologie la intrarea în învățământul universitar//Revista de studii psihologice. – București, 2015. – Nr 2. - P. 169-183. - Bibliogr.: 6 tit. ISSN 2360 – 3690.

**Jelescu, Petru**. Cum poate fi optimizată Universitatea Pedagogică de Stat? // Făclia. – 2015. – 2 oct.. – P. 10.**Jelescu Petru**. Formarea profesională a cadrelor didactice și problema optimizării Universității Pedagogice de Stat. - În „Școala modernă: provocări și oportunități”: Materialele Conferinței Științifice  **Internaționale**, 5-7 noiembrie, 2015 /col. red: A. Bolboceanu (et. al); coord. șt.: L. Pogolșa, N. Bucun. - Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015 (Tipogr. „Cavaioli”), p. 167-170. -707 p. ISBN 978-9975-48-100-7.

**Jelescu Petru**, Ciobanu Elvira, Jelescu Dumitru. Rolul psihologiei contemporane în formarea intereselor electorale. – În: «Practica psihologică modernă», conf. prfctico-șt. (2014; Chișinău). Practica psihologică modernă : conf.prfctico-șt. cu particeparea intern., 26-28 sept.2014: Program / com. șt. Perjan Carolina [et al.]; com. org.: Kornienko Pavel [et al.]. – Chișinău: S. n., 2015 (Tipogr. UPS «I. Creangă»), pp.86 – 93. – 135 p. ISBN 978-9975-46-231-0.

**Jelescu Petru**, Ciobanu Elvira. Elaborarea sondajelor de opinie privind studierea intereselor electorale ale adolescenților // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. – 2015. – Nr 3(40). - P. 77-87. - Bibliogr.: 9 tit. ISSN 1857-0224

**Jelescu Petru**. Sugestii cu privire la optimizarea Universității Pedagogice de Dtat „Ion Creangă” – În: „Practica psihologică modernă”, conferință practico-științifică cu participare internațională (2015; Chișinău). Conferință practico-științifică cu participare internațională „Practica psihologică modernă”, 25-27 sept. 2015 / com. șt.: Perjan Carolina [et al.]; com. org.: Kornienko Pavel [et al.]. – Chișinău: S. n., 2015 (Tipogr. UPS „I. Creangă”), p. 4 – 8. – 130 p. ISBN 978-9975-46-265-5.

## 2016

Elpujan Olga, **Jelescu Petru**. Cercetarea competențelor antreprenoriale la studenții psihologi. – În: Ключові компетентності в моделі сучасного фахівця. Збірник наукових праць III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції 29 лютого 2016 р. Частина II. Переяслав Хмельницький – 2016, с. 34 – 38. Удк 378.147 (082) ББК 74.58я43 К 52

**Jelescu Petru**, Elpujan Olga. Studierea și formarea competențelor antreprenoriale la psihologii în devenire. // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. – 2016. – Nr 1(42). - P. 8-17. - Bibliogr.: 24 tit. ISSN 1857-0224



**Jelescu Petru**, Ciobanu Elvira. Ancheta de evaluare a intereselor electorale a adolescenților (AEIEA) și validarea ei. // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. – 2016. – Nr 3(44). – P. 92-96. – Bibliogr.: 7 tit. ISSN 1857-0224.

**Petru Jelescu**, Olga Elpujan, Dumitru Jelescu. O paradigmă nouă pentru sistemul de învățământ din Republica Moldova: educația antreprenorială. – În: „Institutul de Științe ale Educației: Istorie, Performanțe, Personalități”, Conferința Științifică Internațională (2016; Chișinău). Institutul de Științe ale Educației: Istorie, Performanțe, Personalități: Materialele Conferinței Științifice Internaționale consacrate aniversării a 75 de ani de activitate, 20-21 octombrie 2016, Chișinău / coord. șt.: Lilia Pogolșa, [et al.]; com. șt.: Aglaida Bolboceanu [et al.]. – Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipogr. „Impressum”), 2016, p. 315 –318. – 370 p. ISBN 978-9975-48-104-5.

**Jelescu Petru**, Elpujan Olga, Jelescu.Dumitru. Educația antreprenorială – cerința de bază a economiei de piață // Făclia. – 2016. – 28 octombrie. Nr 40 (3439). – P. 2.

**Jelescu Petru**, Elpujan Olga, Jelescu.Dumitru. Educația antreprenorială – cerința de bază a economiei de piață // Făclia. – 2016. – 4 noiembrie. Nr 41 (3440). – P. 3.

**Jelescu Petru**, Elpujan Olga. Competențele antreprenoriale și formarea lor la studenții psihologi. – În: „Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor”, conferința științifică internațională (2015; Bălți). Materialele Conferinței Științifice **Internaționale** „Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor”: consacrată celor 70 de ani de la fondarea universității bălțene din 8 octombrie 2015: [în 3 vol.] / col. red.: Valentina Prican [et al.]. – Bălți: S. n.(Tipografia Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți), Vol.II, 2016, p. 100-103. ISBN 978-9975-50-176-7

Mihi Covaci, **Jelescu Petru**. Interdependența dintre stilurile de învățare și tipurile de inteligență la studenții de la specializarea Psihologie // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. – 2016. – Nr 4(45). – P. 90-96. – Bibliogr.: 13 tit. ISSN 1857-0224

**Jelescu Petru**, Olga Elpujan. Antreprenoriatul – un imperativ în formarea profesională a specialiștilor. – În: Învățământul superior: valențe și oportunități educaționale, de cercetare și transfer inovativ, Conferința științifică **Internațională** (2016; Chișinău). Materialele Conferinței științifice internaționale „Învățământul superior: valențe și oportunități educaționale, de cercetare și transfer inovativ” organizate cu prilejul aniversării a 70 de ani de la fondarea Universității de Stat din Moldova, 28, 29 septembrie 2016. – Chișinău: CEP USM, 2016, p. 59 – 62. – 428 p. ISBN 978-9975-71-826-4.

## 2017

Interesele electorale ale adolescenților și testarea lor (pentru filiala Cluj „George Barițiu”). **Petru Jelescu**, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău **Elvira Ciobanu**, drnd. UPS „Ion Creangă” din Chișinău. **Rezumat.** În articol este reflectat procesul de validare a Anchetei și Chestionarului de evaluare a interesului electoral la adolescenți. În acest scop, a fost respectat algoritmul propus de D. Laveault și J. Gregoire. Au fost determinate proprietățile metrice ale itemilor reprezentativi și a versiunii propuse a Anchetei.

Елена Бычева, **Петру Желеску**. Психологическое мышление студентов психологов. Экспериментально – теоретическое исследование. – Chișinău: S.n. (Tipografia UPS „Ion Creangă”), 2017. – 179 p. ISBN 978-9975-46-358-4.

**Jelescu Petru**, Olga Elpujan, Dumitru Jelescu. Pregătirea antreprenorială a specialiștilor. – În: „**Practica psihologică modernă**”. Conferința practico-științifică cu participare internațională (2016; Chișinău). Conferința practico-științifică cu participarea internațională „Practica psihologică modernă”, 23-25 septembrie 2016 / com. șt.: Perjan Carolina [et al.]; com. org.: Kornienko Pavel [et al.]. – Chișinău : S. n., 2017 (Tipogr. UPS „Ion Creangă”), p. 82 – 87. – 144 p. ISBN 978-9975-46-311-9.

M. Covaci, **P. Jelescu**. *Remediarea stilurilor de învățare și a tipurilor de inteligență la studenții facultății de psihologie*. Revista „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială”. Numărul 1(46) / 2017 / ISSN 1857-0224 /ISSNe 1857-4432, Chișinău, 2017, pag.3 – 13.

Elpujan Olga, **Jelescu Petru**. Șomajul în rândurile studenților universitari – o provocare în formarea inițială a specialiștilor în Psihologie. – În: Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare. Materialele conferinței științifico-practice internaționale. Ed. 1-a, 27 aprilie 2017. – Bălți: S. n, (Tipografia Bălți) pp.354-357. – 364 p. ISBN 978-9975-132-97-8.

**Jelescu Petru**. Adolescentul merge după soare // Literatura și Arta. – 2017. – 5 ianuarie. Nr. 1 (3722). – P. 6.

**Jelescu P.**, M. Covaci M. *Formarea și dezvoltarea modalităților de învățare la studenții facultății de psihologie*. – În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Materialele conferinței științifico anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”, seria XIX, vol 1, p.63 - 71. – Chișinău: S.n. (Tipografia UPS „Ion Creangă”), 2017. –

**Jelescu Petru**. Adolescentul merge după soare // Literatura și Arta. – 2017. – 5 ianuarie. Nr. 1 (3722). – P. 6.

Инеса Тэуту, **Петру Желеску**, Наталья Сарабет. Развитие речи и мышления. 3+. – Кишинэу: Доринца, 2017. 32 с. ISBN 978-9975-140-40-9

Инеса Тэуту, **Петру Желеску**, Наталья Сарабет. Развитие речи и мышления. 4+. – Кишинэу: Доринца, 2017. 32 с. ISBN 978-9975-140-41-6

Инеса Тэуту, **Петру Желеску**, Наталья Сарабет. Развитие речи и мышления. 5+. – Кишинэу: Доринца, 2017. 32 с. ISBN 978-9975-140-42-3

Инеса Тэуту, **Петру Желеску**, Наталья Сарабет. Развитие речи и мышления. 6+. – Кишинэу: Доринца, 2017. 32 с. ISBN 978-9975-140-43-0

Инеса Тэуту, **Петру Желеску**, Наталья Сарабет. Умная математика. 6+. – Кишинэу: Доринца, 2017. 80 с. ISBN 978-9975-140-39-3

## 2018

Mihai Covaci, **Petru Jelescu**. Dezvoltarea în condiții experimentale a stilurilor de învățare și a tipurilor de inteligență la studenții facultății de psihologie // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. – 2018. – Nr 50. – P. 77-87. – Bibliogr.: 19 tit. (0,62 c.a.)

**Petru Jelescu**. 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.

**P. Jelescu**, Д. Толоченко. 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>.

**Petru Jelescu**, Ana Zatușevschi, Dumitru Jelescu. Tratatrea interdisciplinară a interesului electoral // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. – 2018. – Nr 51 (2). – P. 74-81. – Bibliogr.: 18 tit. (0,51 c.a.)

Рецензия Иона Негурэ *Что такое психологическое мышление, как оно работает и как его развивать?* на научную монографию: Елена Бычева, **Петру Желеску**. *Психологическое мышление студентов психологов*. Кишинэу, 2017 – 180 с. – В *Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work (PSPSW)*, p. 156 – 159. e-ISSN: 1857-4432, p-ISSN: 1857-0224, Volume 51, Issue 2, 2018, (<http://psihologie.upsc.md>).

Elvira Ciobanu, **Petru Jelescu**. Problema formării intereselor electorale la adolescenți // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. – 2018. – Nr 52(3). – P. 97-103. – Bibliogr.: 14 tit. (0,42 c.a.)

**Jelescu Petru**, Elpujan Olga. Antreprenoriatul și valorile profesionale ale studenților psihologi. În: Materialele Conferinței științifice *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. Seria 20, Vol. 1. 2018. Chișinău, p. 38-47. ISBN 978-9975-46-374-4. Petru Jelescu, Ana Zatușevschi. Cercetarea psihologică a interesului electoral la vârsta tinereții. // *Studia Universitatis Moldaviae*. Seria „Științe ale educației”: Pedagogie, Psihologie. *Categoria B*. – 2018. – Nr.9 (119). – P. 149-151. – Bibliogr.: 7 tit. Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Actualități și perspective în cercetarea psihologică”. ISSN 1857- 2103.

## 2019

**JELESCU, Petru**. Cuvânt înainte. În cartea: Ион Цыгуля. *Вселенная. Генезис. Актуальные аспекты мироздания*. Книга 1. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Foxtrot”), 2019, p. 6. ISBN 978-9975-89-135-6.

CIOBANU, E., **JELESCU, P.** Chestionarul de evaluare a intereselor electorale a adolescenților (CEIEA) și validarea lui. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. 2019, nr. 2 (55), pp. 41-51. ISSN 1857- 0224.

**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), pp. 116-124. [citat 11.11.2019]. ISSN 2541-7606 Психологические науки. Disponibil: <http://vestnik43.ru/vestnik-vyatgu>.

**JELESCU, Petru**. Cuvânt înainte. În cartea: Cojocar Victoria, Chirică Galina, Carabet Natalia. *Dezvoltarea educației preșcolare în Moldova: istorie, tradiții, perspective*. Chișinău: S.n. (Tipogr. UST), 2019, p. 4. ISBN 978-9975-76-287-8.

**JELESCU, Petru**. Cartea de căpătâi a îngrijitorului de vârstnici. Preambul-recezie. În cartea: „*O altă viață lângă noi : ABC-ul de îngrijire a persoanelor în etate*” : (Ghid metodico-practic) / Noie Rotaru, Lilia Rotaru; coord. de proiect: Gabriela Moraru [et al.]. – Bălți; Netanya : S. n., 2019 (Tipogr. „Indigo Color”), pp.11-12. – 565 p. ISBN 978-9975-3316-9-2.

2020

**JELESCU, Petru, TELEUCĂ, Marcel.** Problema factorilor dezvoltării inteligenței matematice. – În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, 2020, nr. 3(60), pp. 28-39.

ELPUJAN, Olga, **JELESCU, Petru.** Dimensiuni experimentale ale formării competențelor antreprenoriale la studenții psihologi. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului, Conferință științifică internațională (2020; Chișinău). Materiale conferinței științifice internaționale „Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”, 8-9 octombrie 2020, Seria XXII, Vol. I : Chișinău: S. n. (Tipogr. UPS „Ion Creangă”), 2020. Vol. 1, pp. 51-56. ISBN 978-9975-46-449-9, ISBN 978-9975-46-450-5, 082:378=135.1=111=161.1*

LUPAȘCU, Gabriela Mihaela, **JELESCU, Petru.** Conceptele de antreprenoriat, antreprenor și evoluția lor.. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului, Conferință științifică internațională (2020; Chișinău). Materiale conferinței științifice internaționale „Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”, 8-9 octombrie 2020, Seria XXII, Vol. I : Chișinău: S. n. (Tipogr. UPS „Ion Creangă”), 2020. Vol. 1, pp. 56-61. ISBN 978-9975-46-449-9, ISBN 978-9975-46-450-5, 082:378=135.1=111=161.1*

CIOBANU, Elvira, **JELESCU, Petru.** Problema formării interesului electoral la adolescenți și rezolvarea ei în psihologie. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului, Conferință științifică internațională (2020; Chișinău). Materiale conferinței științifice internaționale „Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”, 8-9 octombrie 2020, Seria 22 : [în vol.] / coordonare științifică: Igor Racu, Silvia Chicu; colegiul de redacție: Vîrlan Maria [et al.]. Chișinău: S. n. (Tipogr. UPS „Ion Creangă”), 2020. Vol. 1, pp. 62-66. ISBN 978-9975-46-450-5. 082:378=135.1=111=161.1*

RĂȚOI, Raluca, **JELESCU, Petru.** Antreprenoriatul de la definiție la primele practici în sistemul social din România. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului, Conferință științifică internațională (2020; Chișinău). Materiale conferinței științifice internaționale „Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”, 8-9 octombrie 2020, Seria 22 : [în vol.] / coordonare științifică: Igor Racu, Silvia Chicu; colegiul de redacție: Vîrlan Maria [et al.]. Chișinău: S. n. (Tipogr. UPS „Ion Creangă”), 2020. Vol. 1, pp. 66-71. ISBN 978-9975-46-450-5.*

**JELESCU, Petru, JELESCU, Dumitru.** Educația digitală: o paradigmă nouă a educației la vârstele antepreșcolară, preșcolară mică și preșcolară medie. În: *Materialele Conferinței științifice internaționale de la IȘE al RM cu tema „Educația: factor primordial în dezvoltarea societății, Chișinău, 09.10.2020, pp. 23-28. ISBN 978-9975-48-178-6.*

**JELESCU, Petru.** Cartea de căpătâi a îngrijitorului de vârstnici. În: *O altă viață lângă noi: ABC-ul de îngrijire a persoanelor în etate la domiciliul acestora. (Ghid medico-practic) / Noie Rotaru, Lilia Rotaru; coord. de proiect: Gabriela Moraru et al. – Bălți: S.n., 2020 (Tipografia „Indigo color”), p. 11-12. 575 p. ISBN 978-9975- 3316-9-2.*

**JELESCU, Petru, JELESCU, Dumitru.** Pregătirea specialiștilor pentru educația digitală la vârstele antepreșcolară, preșcolară mică și preșcolară medie. În: *„Calitate în educație - imperativ al societății contemporane”, conferință științifică națională cu participare internațională (2020; Chișinău). Calitate în educație - imperativ al socie-*

*tății contemporane : Materialele Conferinței Științifice Naționale cu Participare Internațională, 4-5 decembrie, 2020* : [în vol.] / comitetul științific: Ginju Stela [et al.]; comitetul organizatoric: Cojocari Lidia [et al.]. – Chișinău : UPS „Ion Creangă”, 2020. – ISBN 978-9975-46-482-6. Vol. 2, pp. 343-349. – 2020. – 538 p. : fig., tab. – Antetit.: Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova, Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Fac. Științe ale Educației și Informatică, Catedra Ped. Preșcolară, Educație Fizică și Dans. ISBN 978-9975-46-484-0.

**JELESCU, Petru, ELPUJAN, Olga, JELESCU, Dumitru.** Antreprenoriatul: cunoaștere, soluționare, vector spre integrarea europeană. În: *Materialele conferinței științifico-practice cu participare internațională „Performanța în educație: factor-cheie în asigurarea securității umane”*, conferință științifico-practică internațională (2020; Chișinău). Performanța în educație: factor-cheie în asigurarea securității umane: Materialele Conferințe științifico-practice internaționale, 9-10 octombrie 2020 / coordonator: Ludmila Roșca; comitetul științific: Oleg Balan [et al.]; comitetul organizatoric: Ludmila Roșca [et al.]. – Chișinău: Academia de Administrare Publică, 2020 (Tipogr. „Print-Caro”), pp. 132-137. – 340 p. ISBN 978-9975-3492-0-8.

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)

## 2021

TELEUCĂ, Marcel, JELESCU, Petru. Problema relației: intelect-dotare intelectuală- predispoziții naturale-aptitudini personale. În: *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, 2021, nr. 1(23), pp. 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)

**JELESCU, Petru.** Geneza negării la copii în perioada preverbală. În culegerea: Prin ani cu destoinicie: în memoriam Nicolae Bucun. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: S. n. 2021 (Print-Caro SRL), pp. 38 – 45. ISBN 978-9975-56-933-0.

**JELESCU, Petru, JELESCU, Raisa, JELESCU, Dumitru.** Jurnalul ca metodă de studiere a genezei afirmației și negației la copil (studiu de caz). În culegerea: Dezvoltarea personală și integrarea socială a actorilor educaționali: Materialele Conferinței Științifice cu participare internațională, UPS „Ion Creangă”, 12 noiembrie 2021. Chișinău : S. n., 2021 (CEP UPS), pp. 18-24. ISBN 978-9975-46-570-0.

**JELESCU, Petru, JELESCU, Dumitru.** Unele direcții actuale de cercetare științifică la psihologie in Republica Moldova și peste hotare. În culegerea: „Cercetarea in științe ale educației și in psihologie: provocări, perspective”. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: S. n., 2021 (Print-Caro SRL), pp. 38-42. ISBN 978-9975-56-934-7.

**JELESCU, Petru.** Dacă tinerețea ar ști și bătrânețea ar putea sau despre consultanța psihologică a tinerilor și bătrânilor (studiu de caz/din povestea de viați și activitate a subsemnatului). În: Asistența psihologică la etapa contemporană: realității și perspective: Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Ediția a 2-a, 22 octombrie 2021. – Bălți : [Centrul editorial universitar], 2021, pp.108-111. 272 p. ISBN 978-9975-50-269-6.

**JELESCU, Petru, ТОЛОЧЕНКО, Диана.** Утверждение и отрицание детьми раннего возраста истинности и / или ложности суждений взрослого. В:

Вестник Вятского государственного университета. 2021 № 3 (141), pp. 119-130. [citat 18.12.2021]. ISSN 2541-7606 Психологические науки. Disponibil: <http://vestnik43.ru/vestnik-vyatgu>.

**JELESCU, Petru.** Introducere. În: Rotaru Noie. De vorbă cu persoanele dificile sau toxice. Bălți: s. n., 2021 (tipografia indigou color bălți), pp.3-4. 96 p.

**ЖЕЛЕСКУ, Петру, ЖЕЛЕСКУ, Raisa.** Geneza afirmației și negației la copil: Jurnalul observărilor și probelor cu Dumitraș Jelescu : (studiu de caz) / Jelescu Petru, Jelescu Raisa; Universitatea Pedagogică de Stat «Ion Creangă» din Chișinău, Catedra de Psihologie. – Chișinău : S. n., 2021 (CEP UPS). – 138 p. : fot., tab. Rez.: lb. rom., engl. ISBN 978-9975-46-579-3.

## 2022

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

**ЖЕЛЕСКУ, П.С., ТОЛОЧЕНКО, Д.П.** Формирование и развитие утверждения и отрицания у детей раннего возраста. *Экспериментально-теоретическое и прикладное исследованию.* Chișinău: CEP UPS „Ion creangă”, 2022. 218 с. ISBN 978-9975-46-621-9.

**JELESCU, Petru.** Perioada incipientă a valorizării drepturilor copilului. În: «Educația privind drepturile copilului: experiențe și perspective în învățământul preșcolar și primar», conferință științifică internațională (2021; Chișinău). Educația privind drepturile copilului: experiențe și perspective în învățământul preșcolar și primar»: Materialele conferinței științifice internaționale, 26.11.2021 / comitetul științific: Barbăneagră Alexandra [et al.]; comitetul de organizare: Haheu-Munteanu Efrosinia [et al.]. – Chișinău : CEP UPS, 2022 pp.320-324. – 427 p. ISBN 978-9975-46-617-2. <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/3501>

**JELESCU, Petru, TELEUCĂ, Marcel.** Теория результаты. În: *Conferința științifică internațională „Învățământul superior: tradiții, valori, perspective”, 1-2 octombrie.* / comitetul științific: Eduard Coropceanu (președinte) [et al.]; comitetul de organizare: Maria Pavel (președinte) [et al.]. – Chișinău : S. n., 2022 (CEP UPSC), Vol. 2, pp. 53-59. 270 p. ISBN 978-9975-46-671-4 (PDF). <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/3698>

**JELESCU, Petru.** Проблема структурирования курса общей психологии. În: *I international scientific conference. “Development of science in the XXI century”.* Dortmund, Germany. 03-04.11.2022, pp. 56-59. 68 p. ISBN 978-92-44513-35-4. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7304423>; Website: <https://conference-w.com/> E-mail: [ger@conference-w.com](mailto:ger@conference-w.com). <https://bit.ly/3UnQEY4>.

**JELESCU, Petru, JELESCU, Dumitru.** Концепция результаты как вектор эффекта. În: *EcoSoEn, Scientific Journal Economics, Social and Engineering Sciences*, nr.3-4/2022, pp. 83-91. “B” Category. ISSN 2587-344X; E-ISSN 2587-425X.

<https://www.google.com/search?q=EcoSoEn,+Scientific+Journal+Economics,+Social+and+Engineering+Sciences,+nr.3-4/2022&ei=XKC2Y-bzCoHasAfVr6SYBQ&start=10&sa=N&filter=0&ved=2ahUKEWjmkZrDlrD8AhUBLewKHdUXCVMQ8tMDegQIBhAE&biw=1455&bih=636&dpr=1.1>

**JELESCU, Petru, TELEUCĂ, Marcel, JELESCU, Dumitru.** Вектор эффекта или концепция результаты. În: *Deutsche internationale Zeitschrift für zeitgenössische Wissenschaft / German International Journal of Modern Science*, nr. 46, 2022 (December) – 46th, pp. 4-9. ISSN (Print) 2701-8369; ISSN (Online) 2701-8377. [https://zenodo.org/record/7442113?fbclid=IwAR2udG3BmggRVZky\\_00MeGzCpW-fn6R-B5Oc04TtftAnkfudLfs94x9xDXFs#.Y6HcBHb8uM9](https://zenodo.org/record/7442113?fbclid=IwAR2udG3BmggRVZky_00MeGzCpW-fn6R-B5Oc04TtftAnkfudLfs94x9xDXFs#.Y6HcBHb8uM9).

**JELESCU, Petru, TELEUCĂ, Marcel.** Teoria rezultantei. În: „*Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective*”. *Materialele Conferinței Științifice Internaționale*, 21 octombrie 2022 / coordonator: Silvia Briceag. - Bălți : [US „Alec Russo”]. 2022, pp 197-201. - 394 p. ISBN 978-9975-50-295-5(PDF).

**PAVLENCO, Mihaela, OHRIMENCO, Aliona, JELESCU, Petru.** Ghidul Practicii de Inițiere. *Program de studiu „Pedagogie Preșcolară”*, ciclul I (licență). Chișinău: S.n. 2022 (CEP UPS „Ion Creangă”, 2022. 22 p. ISBN 978-9975-46-594-6.

**JELESCU, Petru.** Evoluții. Crezul pașoptiștilor. În: *Săptămânalul „Literatura și Arta”* din 08.12.2022, nr. 49 (4030), p. 2.

**JELESCU, Petru, JELESCU, Raisa, TĂUTU Inesa.** Matematică: 3+. Chișinău: Dorința, 2022. 38 p. ISBN 978-9975-160-00-1.

**JELESCU, Petru, JELESCU, Raisa, TĂUTU Inesa.** Matematică: 4+. Chișinău: Dorința, 2022. 50 p. ISBN 978-9975-160-01-8.

**JELESCU, Petru, JELESCU, Raisa, TĂUTU Inesa.** Matematică: 5+. Chișinău: Dorința, 2022. 62 p. ISBN 978-9975-160-02-5.

**JELESCU, Petru, JELESCU, Raisa, TĂUTU Inesa.** Matematică: 6+. Chișinău: Dorința, 2022. 74 p. ISBN 978-9975-160-03-2.

**JELESCU, Petru, JELESCU, Raisa, TĂUTU Inesa.** Comunicare. 3+. Chișinău: Dorința, 2022. 32 p. ISBN 978-9975-160-13-1.

**JELESCU, Petru, JELESCU, Raisa, TĂUTU Inesa.** Comunicare. 4+. Chișinău: Dorința, 2022. 48 p. ISBN 978-9975-160-14-8.

**JELESCU, Petru, JELESCU, Raisa, TĂUTU Inesa.** Comunicare. 5+. Chișinău: Dorința, 2022. 64 p. ISBN 978-9975-160-15-5.

**JELESCU, Petru, JELESCU, Raisa, TĂUTU Inesa.** Comunicare. 6+. Chișinău: Dorința, 2022. 56 p. ISBN 978-9975-160-16-2.

**JELESCU, Petru, JELESCU, Raisa, TĂUTU Inesa.** Lumea din jur. 3+. Chișinău: Dorința, 2022. 32 p. ISBN 978-9975-160-07-0.

**JELESCU, Petru, JELESCU, Raisa, TĂUTU Inesa.** Lumea din jur. 4+. Chișinău: Dorința, 2022. 32 p. ISBN 978-9975-160-08-7.

**JELESCU, Petru, JELESCU, Raisa, TĂUTU Inesa.** Lumea din jur. 5+. Chișinău: Dorința, 2022. 48 p. ISBN 978-9975-160-11-7.

**JELESCU, Petru, JELESCU, Raisa, TĂUTU Inesa.** Lumea din jur. 6+. Chișinău: Dorința, 2022. 48 p. ISBN 978-9975-160-12-4.

## 2023

**JELESCU, Petru, TELEUCĂ, Marcel, JELESCU, Dumitru.** Отрицание и утверждение с точки зрения теории результаты. În: *Deutsche internationale Zeitschrift für zeitgenössische Wissenschaft / German International Journal of Modern Science*, nr. 52, 2023 (March) – 52th, pp. 96-102. ISSN (Print) 2701-8369 ISSN (Online) 2701-8377. [NEGAREA ȘI AFIRMAREA DIN PUNCTUL DE VEDERE AL REZULTATELOR TEORIEI | Zenodo](https://zenodo.org/record/7442113?fbclid=IwAR2udG3BmggRVZky_00MeGzCpW-fn6R-B5Oc04TtftAnkfudLfs94x9xDXFs#.Y6HcBHb8uM9).

## DESPRE PETRU JELESCU

**Wikipedia.** *Petru Jelescu.* [https://ro.everybodywiki.com/Petru\\_Jelescu](https://ro.everybodywiki.com/Petru_Jelescu).

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-3535-0524>.

**Facebook:** <https://www.facebook.com/profile.php?id=100010997622220>.

**Roșca, Tatiana.** Jubileu cu dublă semnificație: [50 de ani de la naștere și 25 de ani de activitate pedagogică a lui Petru JELESCU, dr. în psihol., conf. la Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”] // Făclia. – 1998. – 17 oct. – P. 7.

**Postolache, Rodica.** Cercetătorul Petru JELESCU face lumină în noțiunea de negare: [decanul Fac. de Pedagogie al UPS „Ion Creangă” la susținerea gradului de doctor habilitat] // Făclia. - 2000. - 23 dec. - P. 7.

**Harea, Maria.** Părinte spiritual al multor pedagogi: [Petru JELESCU la 55 de ani, decan al Fac. de Pedagogie la Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”] // Făclia. - 2003. - 27 sept. - P. 5.

**Virgil Mândăcanu.** Aniversarea a 65-a – o nouă provocare pentru pedagogii crengieni în obținerea noilor succese: [interviu cu **P. Jelescu**, decan al Facultății de Pedagogie și L. Papuc, șef al Catedrei Șt. ale Educației la UPS „Ion Creangă”]. // Făclia. - 2005. - 5 noiem. - P. 7.

**Revista Psihologie. Petru Jelescu** – personalitate eminentă, savant cu renume internațional: [dr. hab., prof. univ., decanul Facultății de Pedagogie al Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”] // Psihologie. - 2009. - Nr 1. - P. 87-88.

**Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.** Biblioteca Științifică. **Petru Jelescu**, la ceas aniversar // Făclia. – 2013. – 19 oct. – P. 8.

**Localitățile Republicii Moldova:** Itinerar documentar-publicistic ilustrat. Vol. 12, pp. 68-69. Chișinău: Fundația „Draghiștea”, 2014. 688p.

**Iulius Popa.** 70 de ani – ora de bilanț a lui Petru Jelescu : [Petru JELESCU la 70 de ani, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar la catedra de Psihologie a Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”] // Literatura și Arta din 27.09.2018, Nr.39 (3812), p.6.

**Aglaida Bolboceanu, Vlad Ciobanu.** Profesorul Petru Șt. Jelescu sau Destinul vocației: [Petru JELESCU la 70 de ani, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar la catedra de Psihologie a Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”] // Univers Pedagogic pro din 01.11. 2018, Nr. 38 (639), p. 3 (Medalion).

**Pascari, Tamara, Popa, Cristian. Lector Luciano Popa. Sărata Galbenă în dulci amintiri și culori aurii.** Chișinău: S. n., 2019 (F.E. – P. „Tipografia Centrală”). 544 p. (V. pp. 17, 18-20, 283 foto jos, 463-464). ISBN 978-9975-246-65-4.



## ЖАЖДА ИСКАНИЯ ИСТИННОСТИ

(памяти Михаила Семёновича Роговина)

Будучи студентом Педагогического факультета МГПИ им. В.И. Ленина, отделения Педагогики и психологии (1968-1973 уч. годы), на первом курсе Михаил Семёнович Роговин, доктор психологических наук, профессор, читал нам курс *Введение в психологию*. Для подготовки к обсуждению на первом семинаре он объявил тему *Психологическая концепция Аристотеля*. Посмотрел радостно на нас и своими умными прищуренными глазами спросил, кто желает подготовить основной доклад. Поступила тишина, после которой мы все опустили голову. Посмотрел он на аудиторию, остановил взгляд на меня и указал пальцем: „Вон, тот молодой человек в очках!”. Я сидел на заднем ряду и, при встрече взглядами, по мне побежали мурашки. Он доброжелательно улыбнулся и попросил меня принять его просьбу. После услышанных прекрасно прочитанных теоретических лекций, я мгновенно подумал про себя: смогу ли я выполнить его просьбу? Отказать, естественно, было неудобно и согласился. Он объяснил, где можно изучить литературу, какую именно, в каком объёме, на сколько минут и т.д. Я поблагодарил его и в тот же день записался в Ленинке.

До этого я никогда ещё не видел такую большую и прекрасную по своей архитектуре библиотеку: ни в своём родном селе Сарата Галбена, Котовского района МССР, ни в городе Оргеев, где я учился в Педагогическом училище после восьмилетней сельской школы, ни в Бельцах, где проучился год в Педагогическом Институте им. Алеку Руссо и где прошёл конкурс на продолжение учёбы в МГПИ им. В.И. Ленина. Ещё больше поразило меня при входе в Ленинку её просторный и очень скромный интерьер, располагающий на работу с книгами. Получил хорошую информацию, познакомился с каталогами, оформил заказы, сдал их и стал ждать выписанную литературу. Тем временем, прошёлся по коридорам, по залам, по этажам, оставлявшие хорошее впечатление. Нашёл себе место в большом общем зале на втором этаже, получил книги и рассмотрел их некоторое время. Затем сдал их на хранение, чтобы на второй день вернуться и поработать с ними, так как было уже поздно. На следующий день, после занятий, вернулся в библиотеку и стал читать, конспектировать книгу Аристотеля *О душе/Де анима/Пери псюхе*. Был поражен его трактатом. Читал я его с удовольствием и, одновременно, конспектировал. Затем, прочёл и конспектировал критическую литературу на него. На основе этих данных, потом составил доклад для семинара. При изложении данного доклада на семинаре я пытался, од-

новременно, поразмышлять над тем, как понимал и объяснял ученик Платона, Аристотель, душу. Не легко было это сделать, т.к. я ещё не владел русским языком как положено, потому что учился в молдавской сельской школе, на молдавском языке. (В этой связи отмечу, что мне приснился первый сон на русском языке только на третьем курсе.) После изложения доклада на семинаре, последовали вопросы, уточнения, обсуждение, в которых участвовал и сам Михаил Семёнович. В конце, при подытоживании, он похвалил меня за то, что я справился хорошо с заданием и смог вникнуть в суть аристотелевской концепции о душе, а также в проработку критической литературы к ней. Он пожелал мне, чтобы я впредь занялся научной работой. Поздравили меня и коллеги. Было приятно, конечно. Это запечатлелось на всю жизнь.

Когда Михаил Семёнович читал нам общую психологию (с элементами патопсихологии и дефектологии), он предложил мне заняться исследованием *отрицания* в психологии. Я предложил изучить феномен *интериоризации*. Он ответил, что интериоризация, более-менее, в психологии уже известна, начиная с работ Пьера Жане и кончая исследованиями П.Я. Гальперина и его учеников по планомерно-поэтапному формированию умственных действий и понятий. Отрицание же не изучено. Я согласился. Однако, в то же время, нам стали читать курс *Возрастной и педагогической психологии*, по которому предусматривалось обязательное написание курсовой работы. Естественно, я сосредоточился над этой работой. Написал я её у Вадима Андреевича Крутецкого, доктора психологических наук, профессора, замдиректора НИИ ОПП АПН СССР. Тема моей курсовой работы касалась умственного развития учащихся начальных классов. Оценил он её на 5+ и написал красной пастой: „Хорошая заявка на дальнейшую научную работу”, под которой поставил свою подпись и дату. Вадим Андреевич желал, чтобы на третьих-пятых курсах я занялся научной работой, а потом поступить в аспирантуру НИИ ОПП АПН СССР. Я не отрицал его предложение. Но и не обещал.

На третьем курсе, после летних каникул, решил, всё же, начать изучать отрицание в психологии, т.е. то, что предложил Михаил Семёнович Роговин. Это – не потому, что я недооценивал Вадима Андреевича Крутецкого, боже упаси. Наоборот, я, как и все остальные, очень ценил его творчество, его особый педагогический дар, способности, его человечность, доброжелательность. Всё же, не смог отказаться от *первого сильного положительного впечатления*, которое оказал на меня Михаил Семёнович Роговин как человек и как учёный. Таким образом, я стал изучать психологическую природу *отрицания*. Это – помимо

изучения всех остальных дисциплин, предусмотренных учебным планом. На третьем же курсе я был избран председателем НСО Педагогического факультета, которым руководил три года, т.е. до конца учёбы в МГПИ им. В.И. Ленина. Одновременно, был членом Совета НСО МГПИ им. В.И. Ленина. Также на третьем курсе, Михаил Семёнович пригласил участвовать на заседаниях аспирантов. В общем, работы хватало. Когда приступил непосредственно к изучению отрицания, то, действительно, оказалось, что в психологии оно, как говорил М. С. Роговин, практически, не исследовано. Нашёл кое-что по релевантной/позитивной и нерелевантной/отрицательной информации в процессе образования понятий. По данной проблеме выступил на пленарном заседании НСО Тартуского Университета (Эстония), возглавляя делегацию СНО Педагогического факультета МГПИ им. В.И. Ленина. Это был первый мой выход на научную студенческую конференцию за пределами МГПИ им. В.И. Ленина.

На четвёртом курсе продолжил изучение отрицания. Однако, не находя почти ничего в психологии, решил установить, каковы же философский, формально-логический, лингвистический и психопатологический аспекты изучения отрицания. Таким образом, появилась идея *междисциплинарной* его трактовки, которая впоследствии нашла своё отражение в теоретической части моей дипломной работы на пятом курсе а также в некоторых статьях и в кандидатской диссертации. Во второй половине четвёртого курса Михаил Семёнович, будучи одним из научных консультантов в ленинской библиотеке, порекомендовал изучить статью S. Freud *Die Verneinung* на немецком языке (Imago, 1925, Bd. II, S. 217-221). Помог заказать эту книгу, в которой содержалась данная статья, Л.П. Урванцев, аспирант М. С. Роговина, т.к. студентам тогда не разрешалось. Критический анализ этой статьи потом включил в дипломную работу, в кандидатскую диссертацию и в другие научные работы.

Когда был на пятом курсе, И.Н. Козлова, аспирантка Михаила Семёновича, изучала теорию личностных конструктов G. A. Kelly. В беседе с ней, я как-то подумал: а нельзя ли использовать метод личностных конструктов для изучения психологической природы отрицания, т.к. один из полюсов конструкта определяется через утверждение, а другой через контраст, например: „хороший-плохой”, „хороший-нехороший”. Цель Kelly, однако, состояла в исследовании не отрицания как операции мышления, а социальной перцепции, устойчивых когнитивных характеристик индивида. Михаил Семёнович одобрил этот замысел. Таким образом, вместо „полюса сходства” и „полюса разли-

чия” у G. A. Kelly мы ввели полюса „утверждения” и „отрицания”, меняя, тем самым, принцип формулировки испытуемым того или иного конструкта. Одновременно, при междисциплинарном исследовании отрицания в лингвистике, в трактате Аристотеля „Об истолковании” мною было установлено, также, что, по Аристотелю, „ имя в соединении с *не* не есть имя” и что великий стагирит решил: „Пусть оно называется неопределённым именем, т.к. оно подходит к чему угодно, как к существующему, так и к несуществующему”. Это навело на мысль, что отрицание служит для выражения неопределённости, а утверждение для выражения определённости. Чтобы доказать этот факт, в нашем исследовании мы ввели дополнительно семибальную шкалу *определённости- неопределённости*, начиная с  $-3$  через  $0$  до  $+3$ , где  $-3$  означал максимальная степень отрицательной определённости,  $+3$  максимальная степень положительной определённости, а  $0$  максимальная степень неопределённости. При статистической обработке экспериментальных данных (математическую статистику читал для аспирантов доцент Юрий Михайлович Орлов) оказалось, что максимальная степень неопределённости возникает за счёт отрицания и лишь незначительная часть за счёт утверждения. Таким образом, гипотеза Аристотеля оправдалась. Полученные результаты согласуются с данными, полученными А.В. Соловьёвым при экспериментальном изучении процесса формирования понятий (1973), с положениями теории личностных конструктов G. A. Kelly, представленных в анализе И.Н. Козловой (1976), с концепцией структурно-уровневой психики, разработанной М.С. Роговиным (1977), с результатами при исследовании уровней интерпретации рентгеновских снимков Л.П. Урванцевым (1979). Пользуясь случаем, хочу выразить глубочайшую признательность М.С. Роговину, А.В. Соловьёву, Л.П. Урванцеву, И.Н. Козловой за оказанную помощь и поддержку на всех этапах моего научного студенческого исследования! Совместное участие в аспирантских заседаниях, организованных М.С. Роговиным, мне сильно помогло.

В десятом семестре учёбы в МГПИ им. В.И. Ленина я участвовал в научной студенческой конференции Педагогического факультета, а затем принял участие в общеинститутском конкурсе студенческих научных работ, заняв первое место. В связи с этим, был выдвинут в Почётный Президиум Московской Студенческой Недели Науки, которая состоялась в актовом зале МФТИ.

В конце десятого семестра, 21 мая 1973 г. я защитил на отлично дипломную работу на тему „Психологическая природа отрицания” по специальности *Педагогика и Психология школьная*, в которой проанализи-

зировав различные подходы к исследованию отрицания в науке вообще и, в частности, в которой сформулировал и решил проблему его исследования в психологии. Государственная экзаменационная комиссия высоко оценила данную работу, выполненная под руководством М.С. Роговина, и порекомендовала опубликовать полученные результаты в журнале „Новые исследования в психологии”. После одного года экспертизы (за подписью Т.А. Власовой, члена-корреспондента АПН СССР), сущность данной работы под названием „Экспериментальное исследование операции отрицания методом конструктивного теста” была опубликована в журнале „Новые исследования в психологии” (Москва: Педагогика, 1974, № 3, С. 3-5) с датой её представления в редакцию 08.06.1973 (соавторы М.С. Роговин и И.Н. Козлова, аспирантка, переведшая тест личностных конструкторов G.A. Kelly).

Завершил я обучение в МГПИ им. В.И. Ленина выступлением на торжественном собрании выпускников 1973 года Педагогического факультета в знаменитом актовом зале „В.И. Ленин” центрального корпуса. Горжусь тем, что имел великую честь учиться в Втором Московском Университете (Второй МГУ: 1918-1930 гг.).

Затем, М.С. Роговин был моим научным руководителем по кандидатской диссертации а также консультантом по докторской диссертации. Огромная ему благодарность! (О М.С. Роговине см. также <https://psy.su/feed/9509/>; <https://ras.jes.su/psy/s020595920017080-4-1>).

## THIRST FOR THE SEARCH OF TRUTH

*(in memory of Mikhail Semyonovich Rogovin)*

As a student of the Pedagogical Faculty of the Moscow State Pedagogical Institute V.I. Lenin, Department of Pedagogy and Psychology (1968-1973 academic years), in the first year Mikhail Semyonovich Rogovin, Doctor of Psychology, Professor, taught us the course Introduction to Psychology. In preparation for the discussion at the first seminar, he announced the theme of Aristotle's Psychological Concept. He looked joyfully at us and with his clever narrowed eyes asked who would like to prepare the main report. There was silence, after which we all lowered our heads. He looked at the audience, stopped looking at me and pointed with his finger: "There, that young man with glasses!". I was sitting in the back row and, when my eyes met, goosebumps ran through me. He smiled benevolently and asked me to accept his request. After listening to the well-read theoretical lectures, I instantly thought to myself: can I fulfill his request? To refuse, naturally, was inconvenient and agreed. He explained where one can study literature, what

kind, in what volume, for how many minutes, etc. I thanked him and on the same day signed up in Leninka.

Before that, I had never seen such a large and beautiful library in its architecture: neither in my native village of Sarata Galbena, Kotovsky district of the MSSR, nor in the city of Orhei, where I studied at the Pedagogical College after an eight-year rural school, nor in Balti, where I studied one year at the Pedagogical Institute. Aleco Russo and where the competition was held to continue the studies at the Moscow State Pedagogical Institute. V.I Lenin. I was even more struck at the entrance to Leninka by its spacious and very modest interior, conducive to working with books. I received good information, got acquainted with the catalogs, placed orders, handed them in and began to wait for the ordered literature. In the meantime, I walked through the corridors, through the halls, through the floors, leaving a good impression. I found a place for myself in the large common room on the second floor, got the books and looked at them for a while. Then I deposited them so that on the second day I could return and work with them, since it was already too late. The next day, after classes, I returned to the library and began to read and outline Aristotle's book *On the Soul/De Anima/Peri Psyche*. Was amazed by his treatise. I read it with pleasure and, at the same time, outlined it. Then, I read and outlined critical literature on him. Based on these data, then I made a report for the seminar. When presenting this report at the seminar, I tried, at the same time, to reflect on how the student of Plato, Aristotle, understood and explained the soul. It was not easy to do this, because. I still did not speak Russian properly, because I studied at a Moldovan rural school, in the Moldovan language. (In this regard, I note that I had my first dream in Russian only in my third year.) After presenting the report at the seminar, questions, clarifications, and discussion followed, in which Mikhail Semyonovich himself participated. At the end, when summarizing, he praised me for that. that I did well with the task and was able to penetrate into the essence of the Aristotelian concept of the soul, as well as in the development of critical literature for it. He wished me to continue my scientific work. My colleagues also congratulated me. It was nice, of course. It stuck around for life.

When Mikhail Semyonovich was reading general psychology (with elements of pathopsychology and defectology) to us, he suggested that I study denial in psychology. I suggested studying the phenomenon of internalization. He replied that interiorization, more or less, is already known in psychology, starting with the work of Pierre Janet and ending with the research of P.Ya. Galperin and his students on the systematic and step-by-step formation of mental actions and concepts. Denial has not been studied. I agreed. However, at the same time, we began to read the course of Developmental

and Pedagogical Psychology, which provided for the mandatory writing of term papers. Naturally, I focused on this work. I wrote it from Vadim Andreevich Krutetsky, Doctor of Psychology, Professor, Deputy Director of the Research Institute of OPP of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR. The topic of my course work concerned the mental development of primary school students. He rated it 5+ and wrote in red ink: "Good application for further scientific work", under which he put his signature and date. Vadim Andreevich wished that in the third or fifth years I would take up scientific work, and then enter the graduate school of the Research Institute of OPP of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR. I didn't reject his offer. But he didn't promise.

In my third year, after the summer holidays, I decided, nevertheless, to start studying denial in psychology, i.e. what Mikhail Semyonovich Rogovin suggested. This is not because I underestimated Vadim Andreevich Krutetsky, God forbid. On the contrary, I, like everyone else, greatly appreciated his work, his special pedagogical gift, abilities, his humanity, goodwill. Nevertheless, I could not refuse the first strong positive impression that Mikhail Semyonovich Rogovin had on me as a person. Thus, I began to study the psychological nature of denial. This is in addition to studying all the other disciplines provided by the curriculum. In the third grade, I was elected chairman of the Scientific and Educational Faculty of the Faculty of Education, which I led for three years, i.e. until the end of his studies at the Moscow State Pedagogical Institute. V.I Lenin. At the same time, he was a member of the Council of the NSO of the Moscow State Pedagogical Institute. V.I Lenin. Also in the third year, Mikhail Semyonovich invited to participate in the meetings of graduate students. In general, there was enough work. When I began to directly study negation, it really turned out that in psychology it, as MS Rogovin said, was practically not studied. Found something on relevant/positive and irrelevant/negative information in the process of concept formation. On this issue, he spoke at the plenary meeting of the NSO of the University of Tartu (Estonia), leading the delegation of the SSS of the Pedagogical Faculty of the Moscow State Pedagogical Institute named after. V.I Lenin. It was my first entry to a scientific student conference outside the Moscow State Pedagogical Institute V.I. Lenin.

In the fourth year I continued the study of negation. However, finding almost nothing in psychology, I decided to establish what are the philosophical, formal-logical, linguistic and psychopathological aspects of the study of negation. Thus, the idea of its interdisciplinary interpretation appeared, which later found its reflection in the theoretical part of my thesis work in the fifth year, as well as in some articles and in my Ph.D. thesis. In the second half of the fourth year, Mikhail Semyonovich, being one of the scientific consultants in the

Lenin library, recommended studying the article by S. Freud *Die Verneinung* in German (*Imago*, 1925, Bd. II, S. 217-221). Helped to order this book, which contained this article, L.P. Urvantsev, post-graduate student M. S. Rogovina, because students were not allowed then. Then he included a critical analysis of this article in his thesis, in his Ph.D. thesis and in other scientific works.

When I was in my fifth year, I.N. Kozlova, a graduate student of Mikhail Semyonovich, studied the theory of personality constructs by G. A. Kelly. In a conversation with her, I somehow thought: is it possible to use the method of personal constructs to study the psychological nature of denial, because one of the poles of the construct is determined through the statement, and the other through the contrast, for example: “good-bad”, “good-bad”. Kelly’s goal, however, was not to investigate negation as an operation of thought, but social perception, the enduring cognitive characteristics of the individual. Mikhail Semyonovich approved this idea. Thus, instead of the “pole of similarity” and “the pole of difference” in G. A. Kelly, we introduced the poles of “affirmation” and “negation”, thus changing the principle of formulating a particular construct by the subjects. At the same time, during an interdisciplinary study of negation in linguistics, in Aristotle’s treatise “*On Interpretation*”, I also established that, according to Aristotle, “a name in conjunction with is not a name” and that the great stagirite decided: “Let it be called an indefinite name, because it applies to everything, whether it exists or not.” This led to the idea that negation serves to express indeterminacy, and affirmation to express certainty. To prove this fact, in our study we introduced an additional seven-point certainty-uncertainty scale, starting from -3 through 0 to + 3, where -3 meant the maximum degree of negative certainty, + 3 the maximum degree of positive certainty, and 0 the maximum degree of uncertainty. During the statistical processing of experimental data (mathematical statistics was read for graduate students by associate professor Yuri Mikhailovich Orlov), it turned out that the maximum degree of uncertainty arises due to denial and only a significant part due to affirmation. Thus, Aristotle’s hypothesis was justified. The results obtained are consistent with the data obtained by A.V. Solovyov in the experimental study of the process of concept formation (1973), with the provisions of the theory of personality constructs by G. A. Kelly, presented in the analysis by I.N. Kozlova (1976), with the concept of the structural-level psyche developed by M.S. Rogovin (1977), with the results of the study of the levels of interpretation of X-ray images by L.P. Urvantsev (1979). Taking this opportunity, I would like to express my deepest gratitude to M.S. Rogovin, A.V. Solovyov, L.P. Urvantsev, I.N. Kozlova for her help and support at all stages of my scientific student research! Joint participation in postgraduate meetings organized by M.S. Rogovin helped me a lot.



In the tenth semester of study at the Moscow State Pedagogical Institute. IN AND. Lenin, I participated in a scientific student conference of the Pedagogical Faculty, and then took part in the institute-wide competition of student scientific papers, taking first place. In this regard, he was nominated to the Honorary Presidium of the Moscow Student Science Week, which took place in the assembly hall of the Moscow Institute of Physics and Technology.

At the end of the tenth semester, on May 21, 1973, I defended my thesis with excellent marks on the topic “Psychological nature of denial” in the specialty Pedagogy and School Psychology, in which I analyzed various approaches to the study of fathering in science in general and, in particular, formulated and solved the problem of the study in psychology. The State Examination Commission highly appreciated this work, carried out under the guidance of M.S. Rogovin, and recommended that the results should be published in the journal *New Research in Psychology*. After one year of examination (signed by T.A. Vlasova, Corresponding Member of the APS of the USSR), the essence of this work entitled “Experimental study of the negation operation by the constructive test method” was published in the journal “New research in psychology” (Moscow: Pedagogy, 1974 , No. 3, pp. 3-5) with the date of its submission to the editors on 06/08/1973 (co-authors M.S. Rogovin and I.N. Kozlova, a graduate student who translated the test of personality constructs G.A. Kelly).

I completed my studies at the Moscow State Pedagogical Institute V.I. Lenin with a speech at the solemn meeting of 1973 graduates of the Pedagogical Faculty in the famous assembly hall “V.I. Lenin” of the central building. I am proud that I had the great honor to study at the Second Moscow University (Second Moscow State University: 1918-1930).

Then, M.S. Rogovin was my PhD thesis advisor and doctoral dissertation consultant. A lot of thanks to him! (For M.S. Rogovin, see also <https://psy.su/feed/9509/>; <https://ras.jes.su/psy/s020595920017080-4-1>).

## CURRICULUM VITAE

### INFORMAȚII PERSONALE



### Jelescu Petru

📍 str. Calea Orheiului, nr.105, ap. 67, MD-2020, Chișinău

(Republica Moldova)

☎ (+ 373) 022 46 84 82

✉ jelescupetru@yahoo.com

facebook: [https://www.facebook.com/profile.](https://www.facebook.com/profile.php?id=100010997622220)

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100010997622220> orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-3535-0524>

wikipedia: [https://ro.wikipedia.org/wiki/Petru\\_Jelescu](https://ro.wikipedia.org/wiki/Petru_Jelescu)

### EXPERIENȚA PROFESIONALĂ

- 2008–Prezent profesor universitar la catedra de Psihologie a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.
- 2002–2008 profesor universitar la catedra de Pedagogie a învățământului primar a UPS „Ion Creangă” din Chișinău.
- 1997–2009 decan al facultății de Pedagogie a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.
- 1994–1998 secretar al Consiliului coordonator pentru desfășurarea reformei învățământului din cadrul Comisiei pentru cultură, știință, învățământ și mijloace de informare în masă a Parlamentului RM (pe baze obștești) (Monitorul Oficial al RM, nr. 17-18/172 din 24.03.1995)
- 1994–1995 șef interimar al catedrei Pedagogia și Metodica Învățământului Primar a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.
- 1992–2002 docent/conferențiar universitar la catedra de Pedagogie și Metodică a Învățământului Primar a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
- 1987–1988 șef interimar al catedrei de Psihologie la Institutul Pedagogic de Stat „Alec Russo” din Bălți.
- 1985–1992 docent la Institutul Pedagogic de Stat „Alec Russo” din Bălți.
- 1973–1985 asistent, lector, lector superior la Institutul Pedagogic de Stat „Alec Russo” din Bălți.
- Participări în activități de cercetare, editoriale, expertiză, consultanță**
- 2017–Prezent membru al Colegiilor de redacție a revistelor științifice din Federația Rusă „Гуманитарно-педагогические исследования” a Universității Tehnice de Stat din Magnitogorsk și „Вестник Вятского государственного университета”.

- 2015–Prezent membru al Școlii doctorale de psihologie din cadrul UPS „Ion Creangă” din Chișinău.
- 2014–Prezent membru al Seminarului Științific de Profil la Psihologia socială și/sau președinte al Consiliului Științific Specializat din cadrul Institutului de Științe ale Educației din RM.
- 2008–Prezent membru/președinte al Consiliului Științific Specializat „Psihologie pedagogică, psihologiadezvoltării, psihologia personalității” și/sau „Psihologia dezvoltării și Psihologia educațională” din cadrul UPS „Ion Creangă” din Chișinău.
- 2007–Prezent membru al Colegiului de redacție al revistei științifico-practice „Psihologie” din RM.
- 2006–Prezent membru al Seminarului Științific de Profil la Psihologie din cadrul UPS „Ion Creangă” din Chișinău.
- 2005–2009 membru al Colegiului de redacție al „Revistei de științe socioumane” din RM.
- 2005–2020 membru al Colegiului de redacție al revistei științifice „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială” din RM.
- 2003 membru al Comitetului pentru decernarea Premiului Național al RM în domeniul științei și tehnicii.
- 2001–2009 membru al Comisiei de experți la pedagogie, psihologie, didactici particulare a CNAA a RM.  
Președinte al acestei Comisii. Membru al Comisiei de atestare a CNAA a RM.

#### **Participare la proiecte, granturi de cercetare sau transfer tehnologic**

- 2004–2006 Participarea la Proiectul privind elaborarea Standardului de formare profesională la specialitatea Pedagogie în Învățământul primar, a Planurilor și Programelor analitice noi de studii la specialitățile Pedagogie în Învățământul Primar și Pedagogie Preșcolară conform Procesului Bologna pentru ciclul I (licență) și ciclul II (masterat), cât și elaborarea Ghidurilor pentru studenți și masteranzi la specialitățile respective în cadrul UPS „Ion Creangă” din Chișinău.
- 1999 participarea la Grantul de cercetare și editare a monografiilor științifice a Fundației Soros (Moldova) pentru publicarea monografiei: Petru Jelescu. Geneză negării la copii în perioada preverbală. Studii teoretico-experimentale. Chișinău: Museum, 1999.

#### **Participări la foruri științifice naționale și internaționale**

- 1980–Prezent
- Participări la Congrese internaționale – 3;
  - Participări la Simpozioane internaționale – 5;
  - Participări la Conferințe naționale – 30;
  - Participări la Conferințe internaționale – 30;

**Participarea la pregătirea cadrelor științifice prin doctorat și postdoctorat**

- 2001–Prezent Sub conducerea/consultarea subsemnatului au fost susținute:
- teze de doctorat – 5;
  - teze de doctor habilitat – 1.

**Publicații științifice, științifico – didactice, de popularizare a științei ș. a.**

- 1974–Prezent au fost publicate peste 300 de lucrări științifice și științifico-didactice, de popularizare a științei ș. a. (monografii, articole, manuale, suporturi de curs, compendiumuri, suporturi didactice ș.a.)

**Alte activități științifice, profesionale, sociale**

- 2001 unul dintre ctitorii Bisericii Sf. Mucenic Diomid din mun. Chișinău, sect. Rîșcani, cart. Poșta Veche.
- 1985–1991 membru al Societății „Știința” din URSS.
- 1977–1991 membru al Societății psihologilor din URSS.

**EDUCAȚIE ȘI FORMARE**

- 2008 Atestat de profesor universitar în Psihologia pedagogică, Psihologia dezvoltării, Psihologiapersonalității (Hotărârea CNAA a RM, proces-verbal nr.4 din 17 aprilie 2008). Chișinău (Republica Moldova).
- 2001 Diplomă de doctor habilitat în științe psihologice (Hotărârea Comisiei de Atestare a RM din 22 februarie 2001, proces-verbal nr.1).
- 1985 Аттестат доцента по кафедре общей и детской психологии (Решение ВАКпри Совете Министров СССР от 25 сентября 1985 г., протокол № 39 ц/7). Москва (Российская Федерация)
- 1982 Диплом кандидата психологических наук (ВАК при Совете Министров СССР, Решение Совета Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова от 12 марта 1982 г., протокол № 2). Москва (Российская Федерация)
- 1973 Диплом с отличием Ш № 620408, специальность Педагогика и Психология(школьная) с дополнительной специальностью (Решение Государственной экзаменационной комиссии МГПИ им. В.И. Ленина от 29 июня 1973 г.). Москва (Российская Федерация)
- 1967 Diplomă de învățător la clasele primare (Hotărârea Comisiei de calificare de stat dela 5 iulie 1967). Orhei (Republica Moldova)

**Calificări specifice domeniului, perfecționări**

- 1998 participant la Seminarul regional de pregătire inițială a cadrelor didactice din învățământul preșcolar și primar privind alternativa educațională Step by Step, organizat de Centrul pentru educație și dezvoltare profesională din România împreună cu Statelor Unite ale Americii, orașul Brașov (România).
- 1979 cursant la Secția de Psihologie a Institutului de Perfecționare a Profesorilor de discipline pedagogice din universități și instituții superioare de învățământ pedagogic de pe lângă Academia de Științe Pedagogice a URSS din or. Moscova.
- 1975 cursant la Facultatea de Perfecționare a Profesorilor Instituțiilor Superioare de Învățământ de pe lângă Universitatea de Stat „M.V. Lomonosov” din Moscova, specialitatea „Psihologie”.

**DISTINCȚII,  
TITLURI, NORURI**

- decernarea Diplomei de Onoare în semn de înaltă apreciere și recunoștință pentru contribuții deosebite
- 2020 în promovarea culturii calității în educație și cercetare, fidelitate față de instituție și cu ocazia aniversării a 75 de ani de la fondarea Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți. 12 octombrie 2020. Rector Natalia Gașțoi.
- 2018 conferirea Diplomei de Onoare de către Președintele Republicii Moldova în semn de înaltă apreciere și recunoaștere a valorii profesionale, pentru rezultate de excepție obținute în studiul psihologiei și activitate științifică și metodicodidactică prodigioasă. 25 mai 2018.
- 2018 conferirea Diplomei de Gratitudine a senatului ULIM pentru dăruire, pasiune, competență și prezență excepțională în plan academic, științific, economic și social, promovare a științei psihologice în Republica Moldova. 25 mai 2018.
- 2016 inclus în lista „Personalități marcante” a Primăriei comunei Sărata Galbenă din raionul Hâncești, RM.
- 2016 conferirea insignei *Colegiului psihologilor din România*.
- 2015 conferirea Medaliei „Meritul Civic” a RM însemnul nr.03608 (Decretul Președintelui RM nr.1781 - VII din 8 octombrie 2015, Brevet nr.05831).

2013 conferirea titlului de Professor Emeritus al UPS „Ion Creangă” din Chișinău (Hotărârea Senatului UPS „Ion Creangă”).

Limba(i) maternă(e) română

Alte limbi străine cunoscute	ÎNȚELEGERE		VORBIRE		SCRIERE
	Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral	
rusă	C2	C2	C2	C2	C2
franceză	B1	B1	B1	B1	B1

**П.С. ЖЕЛЕСКО  
М.С. РОГОВИН**

# **ИССЛЕДОВАНИЕ ОТРИЦАНИЯ**

**В ПРАКТИЧЕСКОЙ  
И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**КИШИНЕВ  
„ШТИИНЦА“ 1985**





МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО  
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МССР  
Бельцкий государственный педагогический институт имени А. Руссо

**П. С. ЖЕЛЕСКО, М. С. РОГОВИН**

**ИССЛЕДОВАНИЕ  
ОТРИЦАНИЯ  
В ПРАКТИЧЕСКОЙ  
И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Ответственный редактор  
доктор философских наук, профессор  
*В. А. Лекторский*

КИШИНЕВ «ШТИИНЦА» 1995

Рецензировали и рекомендовали к изданию  
кандидаты психологических наук  
*Г. В. Залевский, В. И. Крупнов, А. В. Соловьев,*  
кандидат философских наук *Е. П. Мохоря*

В работе отрицание раскрывается как междисциплинарная проблема (логика, философия, психология, психопатология, лингвистика). Дана критика некоторых зарубежных концепций отрицания, предпринята попытка вычленить собственно психологический его аспект. Установлены определенные закономерности генезиса отрицания, показаны его роль в уровневой структуре познавательных процессов, связь с эмоциями и неопределенностью. Дано психологическое определение отрицания.

Книга рассчитана на студентов и аспирантов психологических и философских факультетов университетов, педагогических институтов, на учителей и воспитателей.

## ВВЕДЕНИЕ

Традиционно отрицание изучается как философская, формально-логическая, лингвистическая, реже — психопатологическая проблема. Однако эти аспекты отрицания остаются неполными, незавершенными без раскрытия психологических закономерностей его развития и функционирования в процессе общения и познавательной деятельности. До недавнего времени собственно психологической природе отрицания не уделялось должного внимания. Ни в отечественной, ни в зарубежной литературе нет специальных монографических работ, посвященных систематическому экспериментально-психологическому исследованию отрицания (хотя имеются статьи, иногда — отдельные главы в работах), но с каждым годом проблеме отрицания придается все больше значения [232; 289; 244; 217; 290; 279; 296; 154; 261; 214; 294; 285]. Дело в том, что, с одной стороны (и это подчеркивается многими авторами), отрицание играет огромную роль в жизни и деятельности человека, с другой — выраженная в отрицательной форме информация затруднена для усвоения и понимания по сравнению с той же информацией, представленной в виде утверждения [289; 244; 217; 134; 296; 178; 118; 103; 201; 138]. Трудности, связанные с «отрицательной» информацией, в одних работах лишь констатируются, но не объясняются, в других дается объяснение, что отрицание — это мыслительная операция, вторичная по отношению к утверждению. Такое объяснение трудно согласовать с ролью, какую играет отрицание в жизненных ситуациях, в повседневном мышлении и в научном познании.

Мы стремились рассмотреть отрицание как комплексную, многоаспектную проблему и на этой основе раскрыть его психологические механизмы, проследить его роль в мышлении. Изучение генезиса отрицания проводилось экспериментально с применением модифицированной методики ролевого конструктивного системного теста Дж. Келли и разработанной нами методики исследования генезиса отрицания в действии. Эксперименты проводились для проверки следующих гипотез: а) отрицание и по содержанию, и по форме проходит в онтогенезе определенное развитие, причем роль его в процессе мышления увеличивается с возрастом индивида; б) развитие отрицания выражается в построении последовательных многоуровневых структур мышления, начиная с не-

посредственной реализации их в действии и кончая развернутой вербальной (знаковой) формой; в) имеется тесная связь между отрицанием и степенью неопределенности стоящей перед индивидом задачи; г) используемое в процессе деятельности отрицание служит и выражением неопределенности, и средством ее преодоления; д) уровень развития отрицания есть адекватный показатель развития мышления в онтогенезе.

Исходным пунктом для более углубленного психологического анализа является тот факт, что «отрицательная» информация усваивается труднее по сравнению с идентичной «положительной». Имеется много данных, подтверждающих это положение. Так, 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... он сразу усваивает, что именно и как надлежит делать, и поэтому его путь к цели оказывается проще и короче» [105, с. 58]. То же самое фактически имеет в виду и Р. Я. Лехтман-Абрамович, когда пишет, что «в раннем детстве лучше всего по возможности избегать отрицательной формулировки делаемого ребенку замечания. Так, например, не следует говорить: „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!“» [102, с. 72].

Как отмечает И. С. Градштейн, при формулировке теорем противоположной и противоположной обратной приходится пользоваться отрицанием. Однако, пишет далее автор, «в некоторых случаях как формулировка отрицания, так и его характер вызывают затруднения у учащихся. Особенно много затруднений встречается при соединении отрицания со словом „все“» [58, с. 51].

При изучении развития операций классификации и сериации Ж. Пиаже и Б. Инельдер обнаружили, что у детей до 10—11 лет проявляется своеобразная тенденция «либо игнорировать негативные признаки», «либо присваивать белым карточкам позитивные признаки» [134, с. 217]. Об этом же пишет и Е. В. Филиппова: «Когда мы предложили эту задачу (задачу на включение дополнительных классов — П.Ж; М.Р.) детям, не принимавшим участия в обучающем эксперименте, то они не только не могли правильно ее решить, но просто не понимали вопроса. Не понимали, что значит „нептицы“ и пр.» [185, с. 90].

Изучая приемы логического мышления у взрослых, в том числе у старших школьников и студентов, Н. А. Подгорецкая обнаружила, что при сопоставлении объемов дополнительных классов (например, чего в мире больше: не-конфет или не-леденцов?) процент правильных ответов значительно уменьшается. «Если результаты выполнения заданий,

направленных на проверку действия по включению „прямых“ классов, оказались достаточно высокими у испытуемых обеих групп (100% верных ответов в первой и 93,3% — во второй), то при переходе к сравнению дополнительных классов количество правильных ответов резко снизилось (соответственно на 21,7% и 31,3%)» [138, с. 95]. Как отмечает автор, при сравнении дополнительных классов многие испытуемые говорили, что „несъедобных вещей больше, чем не-хлеба, не-роз меньше, чем не-цветов“ и т. п.» [138, с. 96]. «Прием включения дополнительных классов,— констатирует Н. А. Подгорецкая,— оказался дефектным и по обобщению, и по степени освоения» [138, с. 26].

Трудностью усвоения отрицательной информации объясняются, видимо, и предположения, высказанные Д. Миллером, Ю. Галантером и К. Прибрамом, которые при исследовании различных частей плана на сформулированный ими же вопрос «Намереваешься ли ты посетить также и Смита?», отвечают, что «Да» будет ясным ответом, «Нет» — несколько двусмысленным. «Возможно, — пишут авторы,— последний ответ означает, что намерение избегнуть Смита является частью моего Плана. „Я не знаю“ означает, что эта часть Плана еще не разработана в деталях и что, когда она будет разработана, она может или включать, или не включать посещение Смита» [115, с. 77].

В работе Д. Диза, посвященной измерениям свойств объектов с помощью биполярных шкал, в предпочтительных выборах испытуемых была показана определенная асимметрия в сторону положительного полюса [225].

Исследуя развитие словесной регуляции действий у детей в норме и патологии, В. И. Лубовский приводит случаи замедленной выработки как простых, так и относительно сложных дифференцировок. Выработка условных связей затрудняется, когда в систему включается раздражитель с отрицательным подкреплением. «Причины замедления,— заключает автор,— нуждаются в дальнейшем уточнении» [107, с. 94]. А. Р. Лурия указывал на трудности понимания отрицательных конструкций у больных с поражением лобных долей [109, с. 234, 303—304].

Безусловно, одна из основных трудностей усвоения отрицательной информации заключается в том, что она лишена **наглядности, образности**. Именно поэтому, как правильно отмечает Р. Грегори, «одна из наиболее серьезных трудностей, которые возникают при передаче мыслей с помощью картин,—wwwвыразить отрицание» [59, с. 164]. В этой связи Г. Пауль пишет: «Отрицательное предложение безусловно является более поздним по происхождению, чем предложение утвердительное. Насколько мне известно, отрицание имеет во всех языках особое словесное выражение. Однако можно предположить, что на примитивной

ступени развития языка существовали и такие отрицательные предложения, в которых единственным признаком их отрицательного смысла были лишь интонация и сопровождающие речь жесты» [129, с. 157]. По данным Р. Грегори, «давно и часто встречается лишь один символ такого рода— символ, обозначающий нет: это как бы рисованный жест — (обе руки). ...Знак отрицания здесь явно выведен из жеста разведения рук. <...> Не исключено, что тот же знак (жест) явился далеким предком нашего собственного математического обозначения вычитания „—“» [59, с. 164]. В контексте нашего исследования интересно то, что выражение а—в долгое время считалось бессмысленным, если а меньше в. Целые отрицательные числа возникли гораздо позднее, чем целые положительные. Различные же интерпретации отрицательных чисел (например, как долгов) были придуманы еще позднее [56, с. 320].

Таким образом, отрицание, «удивительно простое в формально-грамматическом отношении средство, формальная структура которого не идет ни в какое сравнение с важностью тех результатов, которые с ее помощью достигаются» [159, с. 44], несомненно, имеет большое значение в практической и познавательной деятельности, но о лежащих в его основе психологических механизмах известно пока еще недостаточно.

Подлинно научное понимание гносеологической природы отрицания дали классики марксизма-ленинизма. К. Маркс, Ф. Энгельс, В. И. Ленин коренным образом переработали идеалистическую диалектику Гегеля и его предшественников и создали качественно новую, материалистическую диалектику. Они впервые показали, что отрицание — неизбежный и закономерный момент всякого развития — в природе, обществе, мышлении. К. Маркс писал: «Ни в одной области не может происходить развитие, не отрицающее своих прежних форм существования» [1, с. 297]. «Для каждого вида предметов,— указывал Ф. Энгельс,— как и для каждого вида представлений и понятий, существует ... свой особый вид отрицания, такого именно отрицания, что при этом получается развитие» [4, с. 146]. Критически проанализировав аргументы метафизиков против диалектического закона отрицания отрицания, Ф. Энгельс отмечает, что «в диалектике отрицать не значит просто сказать „нет“, или объявить вещь несуществующей, или разрушить ее любым способом. Уже Спиноза говорит: *Omnis determinatio est negatio*, всякое ограничение или определение есть в то же время отрицание» [4, с. 145]. В. И. Ленин, подчеркивая особенности диалектического отрицания, писал: «Не голое отрицание, не зряшное отрицание, не скептическое отрицание, колебание, сомнение характерно и существенно в диалектике,— которая, несомненно, содержит в себе элемент отрицания и притом как важнейший свой элемент,—

нет, а отрицание, как момент связи, как момент развития, с удержанием положительного...» [7, с. 207].

Таким образом, в марксизме категория отрицания освобождается от гегелевской мистики и выступает как проявление критически-революционного характера материалистической диалектики. В такой диалектике отрицание рассматривается с **наиболее общих** позиций как **необходимый момент любого** развития, как **условие** качественного изменения природы, общества, сознания. Диалектическое отрицание выражает **преemptивность, связь** нового со старым, **превращение** одного предмета, явления в другое при одновременном «уничтожении» («удержании») первого, то есть положительного, содержания пройденных ступеней. Из сущности диалектического отрицания вытекает и особенность развития, выражаемая в философии двойным отрицанием или отрицанием отрицания как законом материалистической диалектики, который, в отличие от других ее законов, схватывает развитие в его **направлении, форме и результате**, и действие свое обнаруживает лишь в целостном, относительно завершенном процессе развития. Только на такой, диалектико-материалистической, основе возможно адекватное понимание отрицания, в том числе в психологии.

Положения материалистической диалектики являются исходными для анализа отрицания в рамках конкретной практической и познавательной деятельности. Согласно им, отрицание не пассивный продукт, результат, выражаемый в лингвистической форме, а **активное** средство, имеющее **действенный** характер; оно выступает как одна из важнейших **детерминант** человеческого поведения, направляемого представлением о цели «отрицательного» действия и деятельности в целом. Приведем несколько примеров из разных областей деятельности. Прежде всего укажем на одно из наиболее важных открытий в области медицины.

Как пишет Э. Боно, Эдвард Дженнер вместо вопроса о том, почему люди заболевают оспой, попытался выяснить, почему доярки не подвержены этому заболеванию. Он установил, что переболев безвредной коровьей оспой, человек приобретает иммунитет к обычной оспе — этому смертельно опасному заболеванию [193, с. 164—165]. В данной связи И. Н. Осипов и П. В. Копнин, анализируя процесс установления диагноза, подчеркивают, что «негативные» результаты (отсутствие симптомов, подтверждающих рабочую гипотезу) побуждают врача отбросить первоначальную гипотезу и избрать другую, новую [126, с. 59]. Врач вынужден углубить клиническое исследование, чтобы выявить новые симптомы и построить новую рабочую гипотезу. Об этом же говорит и С. А. Гиляровский, указывая, что процесс дифференциального диагноза (или диагноза путем исключения, отрицания тех или

иных признаков) последовательно направляет мысль врача в сторону одного за другим возможных заболеваний, и, получая от больного более или менее определенные ответы, врач совершенно обоснованно «отбрасывает» (отрицает) один диагноз за другим как не соответствующие уточненным признакам боли [53, с. 50].

Б. Г. Ананьев подчеркивает значение роли отрицания «для развития мышления, понимания ученика в процессе опроса» [12, с. 150]. По его мнению, действие отрицания «рассчитано на известную перестройку интеллектуальных механизмов...». Оно «ориентирует ученика в состоянии его знаний и в тех способах, посредством которых их можно рационально излагать... Встречается отрицание, играющее помимо ориентирующей организующую роль. Вот тому пример: „Как ты пишешь?.. Не так... Что же ты не смотришь, как надо писать? Не спеши, тебя никто не гонит...“»

В целом Б. Г. Ананьев показывает, что «не являясь подсказкой со стороны педагога, такое перспективное и мотивированное отрицание является с его стороны нужной, оказанной весьма кстати поддержкой мышлению школьника в процессе опроса» [12, с. 150—151].

В научной деятельности широко известны факты, когда целые группы предметов, явлений, которые, как правило, трудно поддаются прямой (непосредственной) классификации, нередко обозначаются в отрицательной форме, через «не». Например: «неметаллы» в химии, «несобственные элементы» в геометрии, «немагнитные материалы» в физике, «непроизводственная сфера» в экономике и др. [25]. Вероятно, на первоначальных этапах научного знания, научных открытий, дефиниций, классификаций отрицание играет в познании определенную стимулирующую роль.

Н. Г. Чернышевский подчеркивал роль отрицания в ограждении науки и философии от произвольных домыслов в тех областях, относительно которых мы не располагаем еще позитивным знанием [190, с. 197—199]. По отношению к психологии эту же мысль фактически высказывает и З. Кох, когда пишет, что история научной психологии свидетельствует о накоплении не столько позитивного знания, сколько негативного [261]. По-видимому, нередки случаи, когда исследование начинается с отрицания любого неверного или недостаточно полного решения той или иной проблемы.



# ГЛАВА I

## РАЗВИТИЕ НАУЧНОГО ИЗУЧЕНИЯ ОТРИЦАНИЯ

---

### Комплексная природа проблемы отрицания

Уже при первом подходе к проблеме отрицания можно заметить, что она имеет сложный, многогранный характер. Длительное время отрицание не фигурировало в науке в качестве самостоятельной проблемы. Примерно с середины XIX века оно становится объектом исследования отдельных частных наук — логики, лингвистики, психологии.

Психологический аспект проблемы отрицания был вычленен позже других, что обусловлено многими причинами, характерными для психологической науки в целом [143]. Собственные очертания проблемы отрицания в психологии стала приобретать в 20—30-е годы нашего столетия в связи с возникновением и развитием экспериментального изучения познавательных процессов. Эта тенденция усилилась с формированием когнитивной психологии как относительно самостоятельной области в 50—60-е годы [151; 147; 36; 35; 181]. На основе данных когнитивной психологии появилась возможность не только дифференцировать, но и интегрировать различные аспекты проблемы отрицания, подойти к ней как к целостной проблеме, что можно рассматривать в качестве третьего, или интердисциплинарного, этапа, когда изучение проблемы отрицания в отдельной науке сочетается с данными других наук.<sup>1</sup>

Интердисциплинарный подход к отрицанию соответствует современному уровню знания и современным методам научного исследования. Но как это положение реализуется в конкретных исследованиях отрицания? Возьмем две работы, непосредственно посвященные

---

<sup>1</sup> На справедливость такого подхода не раз указывал Б. Г. Ананьев, который, начиная с 1957 года, писал о человекознании как об общей проблеме современной науки [11]. Ж. Пиаже в 1955 году создал Международный центр генетической эпистемологии, поставивший своей целью дальнейшее развитие идей генетической эпистемологии применительно к актуальным проблемам психологии, логики, лингвистики и других наук. На XVIII Международном психологическом конгрессе в Москве Ж. Пиаже подчеркнул, что «будущее междисциплинарных исследований бесконечно плодотворно» [132, с. 155].

проблеме отрицания — «Отрицательные высказывания» И. Н. Бродского [27] и «Отрицательность и субъективность» В. Вер-Эйка [294]. Уже из этих работ ясно, что в рамках одного исследования очень трудно отразить все аспекты отрицания, а потому каждый ученый выделяет какой-либо один из них, который и становится основным объектом изучения; но и остальные аспекты не могут быть полностью игнорированы, они лишь отходят на второй план, образуя как бы фон для основного объекта. (Интересно отметить, что такая структура знания соответствует природе самого отрицания, на чем мы подробно остановимся ниже.) У И. Н. Бродского в центре рассмотрения — философские и логико-семантические проблемы отрицательных высказываний, остальное — фон; у В. Вер-Эйка доминирует психологический аспект отрицания, остальные служат его выделению. В принципе так же строится и наша работа, в которой основной акцент делается на психологическую природу отрицания.<sup>2</sup>

Раскрывая комплексную природу отрицания, следует идти от того, что лежит **на поверхности**, от внешних форм выражения отрицания, от конкретного к более обобщенному. Поэтому необходимо сначала рассмотреть внешнее проявление отрицания — лингвистические значения, которые и есть первая ступень обобщения, затем перейти к логике и к еще диффузным, сделанным в философии прошлого, теоретическим обобщениям, чтобы в правильной исторической перспективе подойти к современному его состоянию. При этом мы основываемся на следующем положении Ф. Энгельса: «С чего начинается история, с того же должен начинаться и ход мыслей, и его дальнейшее движение будет представлять собой не что иное, как отражение исторического процесса в абстрактной и теоретически последовательной форме; отражение исправленное, но исправленное соответственно законам, которые дает сам действительный исторический процесс, причем каждый момент может рассматриваться в той точке его развития, где процесс достигает полной зрелости, своей классической формы» [3, с. 497].

---

<sup>2</sup> У В. Вер-Эйка реализация интердисциплинарного принципа вызывает немало возражений: не включая проблему отрицания в контекст какой-либо новой общей теории, автор остается на позициях психоанализа; этапы анализа отрицания даны рядоположенно, вне исторической перспективы; указания на связь с конкретной деятельностью, по существу отсутствуют. Можно сказать, что ни в одной известной нам работе об отрицании еще не был осуществлен действительно интердисциплинарный подход.

## Лингвистический аспект в анализе отрицания

Наиболее отчетливо лингвистическая трактовка отрицания проявляется впервые, по-видимому, в трактате Аристотеля «Об истолковании». «„Не-человек“, — пишет он, — не есть имя; нет такого имени, которым можно было бы его назвать, ибо он не есть ни речь, ни отрицание. <...> Пусть он называется неопределенным именем, потому что он одинаково подходит к чему угодно — к существующему и к несуществующему» [18, с. 94]. Нельзя не подчеркнуть важность аристотелевой догадки о связи отрицания с неопределенностью, к подтверждению которой, как и ко многим другим общегносеологическим идеям великого мыслителя, приходит лишь современная наука. Основные данные для лингвистического анализа отрицания идут от сравнительного изучения его в различных языках, причем отрицание рассматривается как определенное **средство, орудие**, при помощи которого осуществляется интеллектуальная деятельность людей, их общение, фиксация и передача общественно-исторического опыта, его усвоение. В различных естественных языках существуют разные средства выражения семантики отрицания. Например, во французском для этой цели чаще всего употребляются акцентированное средство *non* и неакцентированное *ne*, а также некоторые другие средства: *guère, jamais, rien, personne* и др. [237, с. 862—886]. В русском языке отрицание выражается с помощью таких синтаксических, морфологических и других средств, как **не, ни, без, не..., а**, и т. п. [189; 130; 39; 16].

В изучении отрицания лингвистику интересует также **происхождение средств**, при помощи которых оно выражается в данном языке, их **происхождение, семантика** и др. Многие лингвисты отмечают достаточно широкую область семантики отрицания. Как писал В. В. Виноградов [39, с. 525—528], в русском языке *не* выступает и в функции агглютинируемой приставки (*нездоровится*), и в роли отрицательной частицы. В качестве приставки *не* выражает разнообразные оттенки отрицательной окраски: оттенки противоположности, количественного ограничения, недостаточности (*нетрезвый, небольшой, нетерпение*). Выполняя функцию отрицательной частицы, *не* обозначает не только разные степени отрицания — то полного и неограниченного, то несколько ограниченного и неопределенного (в зависимости от синтаксических и фразеологических условий) — но и модально-экспрессивные оттенки значения. В отрицании не обнаруживается два основных модальных значения: 1) контрастно-утвердительное, когда утверждается наличие противоположного отрицаемому качества, состояния или действия или, реже, сильное ограничение признака, качества (*он*

*не пьет и вообще хорошего поведения; он меня не жалует; 2) чисто отрицательное с различиями в степени и в энергии отрицания (ничуть не бывало; ни капельки не боюсь).*

После отрицания не определенно-моторные глаголы заменяются неопределенно-моторными, правда, только в прошедшем времени (*Я не ходил сегодня на работу, но Я не шел сегодня на работу*).

Отрицание не в русском языке может сочетаться с яркими красками субъективной экспрессии, выражая модально-оценочные суждения говорящего лица. В. И. Чернышев заметил: «Не с некоторыми глаголами, сложенными с префиксом на- и в некоторых других случаях имеет значение: невозможно, очень трудно что-либо сделать; не достанет, не хватит чего-либо. Таковы в особенности неопределенноличные глаголы: *не напасешься денег или чего-либо другого; не оберешься хлопот* ...Такое же значение имеют и личные обороты: *не нагляжусь, не нарадуюсь...* и подобные» [189, с. 19—20].

А. Х. Востоков отмечал способность «отрицательного не сочиняться с предположительным **едва ли, чуть ли (едва ли не, чуть ли не)** в одно „предположительное наречие“» [39, с. 527]. **Едва ли** не представляет собой целостное единство с новым значением, вовсе не похожим на значение **едва ли; едва ли**= вряд ли, вероятно не (*едва ли тебе это удастся*); **едва ли не** = очень вероятно, почти (*он считался едва ли не лучшим учеником*).

Известный лингвист О. Есперсен подчеркивал связь отрицания с неопределенностью [66].

Не имея возможности остановиться на детально изученной в лингвистике семантике отрицания, укажем, что при ее анализе филологи интересуются не столько самой семантикой, сколько связью с теми или иными языковыми средствами, фиксирующими и модулирующими ее в зависимости от различных языковых факторов — от позиции «отрицательных» средств, их места среди других языковых средств и сочетаемости с ними в зависимости от акцента и иных условий (синтаксических, фразеологических и т. п.).

## Логический аспект в анализе отрицания

Следующий шаг на пути обобщенного понимания отрицания — это анализ его логического аспекта. Интерпретация отрицания в формальной логике берет начало в работах Платона и достигает своей вершины в трактатах Аристотеля.

Платон писал, что истина не ускользнет лишь тогда, когда мы будем исходить не только из предположения, что нечто **есть**, но и из предположения, что его **нет**, и только потом рассматривать вытекающие отсюда

выводы. По этому поводу в диалоге «Софист» Платон подвергает критике Парменида, признававшего «бытие» и отвергавшего «небытие» [136].

Главная роль в разработке формально-логической концепции отрицания принадлежит Аристотелю. В трактате «Об истолковании» он писал, что отрицание есть «суждение, отнимающее что-либо от чего-либо» [18, с. 96]. Суждение же есть синтез представлений. Синтез, в свою очередь, есть субъективная деятельность мышления, которая на основе предшествующего анализа ставит разъединенные элементы суждения в положительное или отрицательное отношения, соответственно их природе и отображаемой действительности. Иначе говоря, по Аристотелю, и утверждение и отрицание являются заключительным **результатом, продуктом** постоянно взаимодействующих между собой анализа и синтеза [111]. Это означает, что Аристотель усмотрел как в утверждении, так и в отрицании логический, но не психологический аспект. В таком же плане он рассматривает роль отрицания в доказательстве [19; 20].

Трактуя виды противоположности понятий, Аристотель указывает на такой из них, как противоположность между обладанием и лишением. Например, «не-человек» есть лишение по отношению к понятию «человек». Отношение же между ними есть отношение между отрицанием и утверждением. Следовательно, Аристотель понимает отрицание и как некоторую лишенность (*steresis*), а утверждение — как некоторое обладание. «Сколько имеется значений у отрицаний, начинающихся с „без“ или „не“, — пишет Аристотель, — в стольких же значениях говорится и о лишенности» [17, с. 172]. В то же время он разъясняет, что между значением отрицания и значением лишенности нельзя ставить знак равенства, так как «при отрицании для единого не устанавливается никакого отличия от того, что отрицается, ибо отрицание того, что отрицается, есть его отсутствие; а при лишенности имеется и нечто лежащее в основе, относительно чего утверждается, что оно чего-то лишено» [17, с. 121].

Подобно Аристотелю формально-логический аспект отрицания описывал И. Кант. По его мнению, отрицание — одна из форм суждения: «...Все истинные отрицания суть не что иное, как границы (*Schranken*), каковыми они не могли бы быть названы, если бы в основе не лежало безграничное (все)» [81, с. 506]. Для Канта, однако, «все отрицания (а это единственные предикаты, которыми можно отличить от всереальной сущности все остальное) суть лишь ограничения большей и в конечном итоге высшей реальности» [81, с. 508].

Кант отразил в своих трудах как логический, так и философский аспекты отрицания. При этом он различает две логики и, соответственно, два отрицания: 1) обычное (формальное) и 2) трансцендентальное (высшее). «Рассматривая все возможные предикаты не только логически,

но и трансцендентально, т. е. по их содержанию, которое можно мыслить а priori, мы находим, что через некоторые из них представляется бытие, а через другие — только небытие. Логическое отрицание, обозначаемое лишь с помощью не, никогда не прилагается к понятию, а всегда — к отношению его к другому понятию в суждении и потому никак не может быть достаточным для обозначения содержания понятия. Слово *несмертно* не дает никакого знания о том, что посредством него представляется в предмете только небытие: оно оставляет совершенно незатронутым содержание. <...> Трансцендентальное же отрицание обозначает небытие само по себе, которому противопоставляется трансцендентальное утверждение, высказывающее нечто такое, понятие чего уже само по себе выражает бытие и потому называется реальностью (вещностью), так как только на основании этого утверждения и насколько оно простирается предметы суть нечто (вещи), тогда как противоположное ему отрицание означает только отсутствие, и там, где мыслится только это отрицание, представляется устранение всякой вещи» [81, с. 505—506].

По Гегелю, положительное суждение имеет свою истину прежде всего в отрицательном: «В суждении „некоторые люди счастливы“ заключается **непосредственный вывод**: „некоторые люди несчастливы“» [49, с. 85]. Гегель приходит к выводу, что в отрицательном суждении «отрицанию подвергается не вообще всеобщность в предикате, а его абстрактность или определенность ... <...> Если, например, говорят, что роза не красна, то этим отрицают лишь определенность предиката и отделяют ее от всеобщности, которая также присуща предикату» [49, с. 78, 79]. По Гегелю, в суждении роза не красна снимается «лишь **единичная определенность красного**». Но в нем «сохраняется и определенность, превращающаяся, однако, в **неопределенную**, в некую всеобщую определенность...» То есть Гегель считает, что в отрицательных суждениях содержится некоторая своеобразная **неопределенная определенность**, иначе «определенность есть отрицание, положенное как утвердительное, это — положение Спинозы: *Omnis determinatio est negatio*. Это чрезвычайно важное положение» [48, с. 174]<sup>3</sup>.

Автор знаменитой в свое время «Системы логики силлогической и индуктивной» Д. Ст. Милль [116] отводил важное место отрицанию в реализации операций мышления. У этого автора психологический и логический аспекты строго не разграничиваются, что вообще характерно

<sup>3</sup> На положения Спинозы и Гегеля об отрицании обратил внимание В. И. Ленин. В конспекте «Науки логики» Гегеля В. И. Ленин записал: «Определенность есть отрицание... (*Spi noza*) *Omnis determinatio est negatio*, это положение имеет бесконечную важность» [7, с. 97]. На этом центральном для всей нашей работы тезисе мы остановимся подробно в гл. III.

для представителей школы английского эмпиризма. В законе противоречия Д. Ст. Милль видел одно из наиболее ранних и ближайших обобщений человеческого опыта. Свет и тьма, звук и тишина, равенство и неравенство, вера и неверие и т. д.— все это различные состояния духа, где каждое положительное явление имеет свою противоположность, когда что-либо одно присутствует, другое отсутствует.

Большой вклад в логическую трактовку отрицания внесли отечественные ученые. Так, русский логик и философ- материалист прошлого столетия М. И. Каринский делил все умозаключения на две большие группы: выводы, основанные на «сличении субъектов», и выводы, основанные на «сличении предикатов» [84]. Вторая группа выводов базируется, согласно Каринскому, на отрицании тождества предикатов двух суждений. Поскольку «одно и то же определение или предикат может быть предикатом очень различных предметов, то одно убеждение в тождестве предикатов не может вести к прямому утвердительному заключению, то есть к перенесению субъекта из одного суждения в другое». Поэтому, писал Каринский, «простейшей формы нам остается искать... в форме отрицательной, то есть такой, которая исходным пунктом имела бы отрицание тождества предмета и в заключении приводила бы к мысли о невозможности перенести субъект из одного суждения в другое или об отсутствии тождества между субъектами» [84, с. 213]. Отрицание тождества предметов получается в заключении вывода тогда, когда суждения о предметах находятся в строго логической противоположности друг к другу, то есть одно из них прямо отрицает в предмете то, что утверждается другим. Для подтверждения своей мысли Каринский приводит следующий пример: «Вам подменили какую-нибудь вещь; вы находите в подмененной вещи некоторое свойство, какого не имела вещь, действительно вам принадлежащая, или не находите в ней свойства, фактически принадлежащего вашей вещи, и вы убеждаетесь в нетождестве ее с последней» [84, с. 216].

Следует отметить, что в литературе по формальной логике — а отрицание рассматривается в работах И. Н. Бродского, А. Д. Гетмановой, Н. И. Стяжкина, Е. К. Войшвилло, Д. П. Горского, Б. В. Бирюкова и других — термин «отрицание» употребляется не однозначно [34], различна и семантика отрицательных высказываний. Чаще всего отрицание рассматривается как операция, определяемая через логические **соотношения отправного пункта** реальной познавательной деятельности и его **результата**. С помощью этой операции фиксируется то, чего **не должно быть** в том же плане, в том же контексте, в той же системе связей и отношений. Отрицание в логике осуществляется **аксиоматическим, гипотетико-дедуктивным** образом и отражает такие свойства предметов объективного мира, как **неприсущность** предмету или явлению каких-либо

признаков, **отличие** предметов или явлений друг от друга, **непричастность** единичного (или особенного) к данному общему и др. Смысл отрицания в логике раскрывается формальными средствами, констатирующими в общем случае **несовместимость** двух выражений (суждений, терминов), то есть отрицаемого выражения и выражения, полученного в результате его отрицания. Отрицание в логике выражает не ход мыслительной деятельности данного конкретного индивида, а **условия** (необходимые, но не достаточные), которым должен удовлетворять **результат** этой деятельности, с тем, чтобы мышление соответствовало своему объекту (бытию, объективной реальности) и не отклонялось от истины. В связи с этим А. Д. Гетманова дает следующее определение отрицания: «Отрицание в формальной логике — логическая операция, противопоставляющая истинному суждению неистинное, ложному суждению — неложное суждение, указывающая на несоответствие предиката субъекту или образующая дополнение к данному классу, а в формально-логической системе относящая формулу А к опровержимым, если А ведет к противоречию» [52, с. 136].

### Отрицание в философских учениях прошлого

Обобщение отрицательных значений, обобщение, достигающее онтологического уровня, отмечается в некоторых философских учениях прошлого. Характерное для древнеиндийской школы ньяя, а также для некоторых систем античной философии учение о небытии уже выводит отрицание далеко за рамки чисто логической категории. Как пишет И. Н. Бродский, «идею лишенности, отсутствия реального существования, а также идею о существовании в прошлом и будущем первые философы объединяют в категорию небытия» [27, с. 9]. Вместе с тем в этих ранних философских системах достаточно отчетливо прослеживается связь с донаучным опытом, а именно с категориями «видимого» и «невидимого» мира, что подчеркивается, например, в работах Л. Леви-Брюля [95] и А. П. Рифтина [142]. Для общего развития психологии как раз типичен переход от донаучного знания к умозрительным философским обобщениям, и лишь на значительно более позднем этапе знание это является результатом применения собственно научных методов [143]. Как и в отношении многих других проблем, имеющих психологический аспект, переход к научным методам исследования отрицания (как в содержательном, так и в хронологическом плане) определяется точнее в конце XIX — начале XX века.

Большое внимание отрицанию уделяли античные мыслители. Отрицание рассматривалось как сущность, проявляющаяся во многих катего-



риях: небытия, отсутствия, бесконечности, возможности, противоположности, противоречивости и др. [ПО, с. 13; 13, с. 271, 276, 283; 112, с. 42].

Протагор, самый выдающийся из софистов, утверждал, что «каждый из нас есть мера существующего и несуществующего» [13, с. 317]. Однако, признавая наличие взаимоисключающих противоположностей, Протагор считал, что они познаются односторонне и не даются в единстве. Так, мед объективно и сладок и горек: но здоровому человеку он кажется сладким, а больному — горьким. Это — характерная для софистов субъективистская трактовка отрицания со ссылкой на человека как «меру всех вещей».

Категория отрицания находит свое дальнейшее развитие в учении Платона. Углубляя положение своих предшественников о деятельном начале мышления по сравнению с ощущением, Платон писал о душе, что, «мысля, она делает не что иное, как рассуждает, сама себя спрашивая и отвечая, утверждая и отрицая» [135, с. 289]. Подчеркивая диалектическую взаимосвязь категорий бытия и небытия, Платон вместе с тем характеризует небытие не как совершенно противоположное бытию, а лишь как иное бытие, как отличное от него и от прочих общих понятий, родов [136, с. 382]. В этом смысле «некрасивое», по его мнению, есть одно существующее, которое мы противопоставляем другому существующему. Следовательно, хотя для Платона «небытие» и существует, он, в противоположность представителям атомистического учения, понимает его идеалистически — как бытие «бестелесных видов» [22, с. 85], бытие, лишенное всех качеств и свойств, как «ничто».

Не ограничивал свой анализ отрицания лишь формальной логикой и Аристотель. Об отрицании в гносеологическом смысле он рассуждает в контексте других философских категорий, таких, как лишенность, бытие и небытие, возможность и действительность, и др. Например, несуществование объекта или его признание есть, по Аристотелю, объективный факт, который обязательно отражается в сознании человека, а основной формой такого отражения является отрицательное суждение: «Если на вопрос, бело ли это, скажут, что нет, то этим отрицают не что иное, как бытие, а отрицание (его) — это небытие» [17, с. 142]. Аристотель считает небытие источником и причиной многообразия вещей и явлений. Возникновение происходит из несущего, «а именно: человек — из того, что [еще] не есть человек, но есть человек в возможности, и бледное — из того, что [еще] не бледно, но есть бледное в возможности» [17, с. 355]. Аристотель, как уже отмечалось [26], окончательно лишает небытие сверхъестественного потустороннего бытия смысла и рассматривает его возможность как условие для определенного бытия. У Аристотеля несуществование не просто не существует, а существует в возможности

как способность. «Подобно тому, как бытие предшествует небытию», отрицание есть нечто вторичное по отношению к утверждению, «ибо отрицание становится известным через утверждение и утверждение предшествует отрицанию» [20, с. 305]. В то же время Аристотель видел в отрицании некоторое деятельное начало, которое во многом выражает направленность на диалектическое единство материи и формы.

Отдельные интересные замечания об отрицании в контексте анализа других философских категорий можно встретить и в философии Эпикура, Хрисипа, Секста Эмпирика [13]. В целом во времена античности философская идея отрицания приобрела определенные очертания и проделала некоторый путь развития от абстрактного небытия, пустоты «физиков», через платоновскую идею относительного небытия как небытия чего-то определенного в чем-то не менее определенном — к аристотелевой идее небытия как возможного бытия в самом широком смысле этого слова, то есть как условия всякого изменения и всякого различия [26]. Небытие, с точки зрения античной философии, означало нечто «существующее-несуществующее», некоторую реальность, воздействующую на познающего субъекта (порождающую мнение), но не являющуюся подлинным бытием [96; 97].

Средневековые учения об отрицании характеризуются не новой трактовкой исследуемой проблемы, а в основном схематизацией античных (особенно аристотелевых) взглядов и их приспособлением к религиозным догмам. Так, Фома Аквинский в «Сумме теологии» писал: «Мы обнаруживаем среди вещей такие, для которых возможно и быть и не быть... Если же все может не быть, когда-нибудь в мире ничего не будет. Но если это истинно, уже сейчас ничего нет...» [14, с. 829—830]. Это уже явная мистификация аристотелевых категорий (бытия и небытия, возможности и необходимости и др.) и их перевод на язык христианской догматики.

В эпоху Возрождения развертывается борьба против средневековой схоластики и теологии за материалистическую философию и естествознание. Джордано Бруно, например, диалектически обосновывает принцип «совпадения противоположностей», без которого, по его мнению, не может работать ни физик, ни математик, ни философ [29, с. 291].

Начало философии нового времени с ее акцентом на индуктивную природу научного знания характеризуется некоторым ослаблением интереса к категории отрицания. Так, Ф. Бэкон — этот, по выражению К. Маркса, настоящий родоначальник **«английского материализма и всей современной экспериментирующей науки»** [2, с. 142], — считал, что отрицание важно главным образом для анализа суждений: «Уму человеческому постоянно свойственно заблуждение, что он более поддается положительным доводам, чем отрицательным, тогда как по справедливости»

ности он должен был бы одинаково относиться к тем и другим; даже более того, в построении всех истинных аксиом большая сила у отрицательного довода» [33, с. 21].

Р. Декарт отводил отрицанию лишь вспомогательную роль в познании. Вместе с тем, во многом предвидев современную методологию экспериментального исследования, Декарт усматривал в отрицании главным образом средство борьбы с ошибками. Отрицание для него есть прекращение суждения, пауза, ожидание того момента, пока интуиция и дедукция не восстановят свою силу. Отрицание конкретизируется в сомнении, оно как бы создает пустоту, чтобы дать возможность проявиться истине [62].

Великий нидерландский философ-материалист XVII века Б. Спиноза считал, что «материя в целом, рассматриваемая вообще (*integra materia indefinite considerata*), не может иметь никакой фигуры и что фигура имеет место только в конечных и ограниченных (*determinata*) телах» [174, с. 568]. «Стало быть,— пишет он дальше,— это ограничение (*determinatio*) не принадлежит вещи согласно ее бытию (*juxta suum esse*), но, напротив того, оно есть небытие (*non esse*) этой вещи». И если, заключает Спиноза, «фигура есть не что иное, как ограничение (*determinatio*), а ограничение есть отрицание (*determinatio negatio est*), то она, как сказано, не может быть не чем иным, как отрицанием». Следовательно, для Спинозы категория отрицания выступает в этом смысле в качестве детерминанты вещей, «фигур».

В контексте нашего исследования, как это будет показано далее, можно отметить, что в «Примечаниях» ко второму тому «Избранных произведений» Б. Спинозы его составителями сделано, на наш взгляд, весьма существенное замечание: «Латинские слова „*determinatio*“ и „*definitio*“ и голландское слово „*bepaling*“ могут иметь двоякое значение: 1) „ограничение“ и 2) „определение“. Из всего текста ясно, что здесь они употребляются Спинозой в смысле **ограничения**. Между тем очень часто это место переводится и толкуется как „всякое **определение** есть отрицание“. Так понимал его и Гегель, и в этом толковании оно приобрело широкую известность, несмотря на то, что такое толкование основано на прямом недоразумении» [174, с. 704].

Гегель впервые, хотя и на идеалистической основе, возвел отрицание в ранг закона, сформулировав его как закон отрицания отрицания. Он абсолютизировал его и «навязывал» природе и обществу в качестве закона чистого разума.

Как было отмечено выше, с середины XIX века собственно психологический аспект отрицания отделяется от логического, философского и лингвистического аспектов, поэтому при дальнейшем рассмотрении проблемы в целом мы будем брать за основу именно этот важный факт.

## **Выделение психологического аспекта отрицания на основе дифференциации научного знания во второй половине XIX—начале XX века**

Во второй половине XIX века психология постепенно обретает черты самостоятельной науки — экспериментальной, генетической, с обширным прикладным аспектом [143]. Этот процесс отчетливо проявляется и в изучении и оценке отрицания в качестве научной проблемы: дальнейшее ее развитие происходит на основе все большей дифференциации наук. Становление психологии как самостоятельной науки решило вопрос о дифференцированном изучении мышления в логике и психологии<sup>4</sup>. По справедливому замечанию Ж- Пиаже, «классическая логика верила, что она в состоянии раскрыть действительную структуру процессов мышления, общие структуры, лежащие в основе внешнего мира, равно как и нормативные законы разума. Классическая философская психология, в свою очередь, считала, что законы логики и законы этики находят выражение в умственном функционировании каждого нормального индивида. В таких условиях логика и психология не имели оснований для разногласий» [131, с. 574]. Дальнейшая дифференциация в изучении отрицания имела место и внутри самой логики, поскольку в XIX веке его изучение идет уже в математической, многозначной, интуитионистской, конструктивной и других логиках.

Вместе с тем период становления психологии «ни в плане конкретных собственнонаучных данных, ни в области широких обобщающих концепций... не изолирован от всего предшествующего развития» [143, с. 96]. Это хорошо просматривается и на примере трактовки отрицания. Характерным в этом отношении является фундаментальное исследование Д. М. Болдуина [202]. Разрабатываемый им «отрицательный смысл» (*negative meaning*) представляет собой своеобразный «переходный период» от философской, и логической его интерпретации к психологической, о чем свидетельствует и предложенная ученым классификация способов (названных им также стадиями, формами, фазами, смыслами) отрицания: ограничение (*limitation*), лишение (*privation*), исключение (*exclusion*), кажущееся лишение (*semblant privation*), противопоставление отношений (*relational opposition*) и отрицание в способе мышления

---

<sup>4</sup> Как известно, в философии конца XIX—начала XX века в учении о взаимоотношении психологии мышления и логики боролись два направления — психологисты (Дж. Ст. Милль, К. Штумпф, Т. Липпс, Н. Я- Грот, В. Вундт, Х. Зигварт, Ф. Бенеке, Г. Спенсер и др.) и антипсихологисты, или логицисты (И. Кант, И. Ф. Герbart, В. Шуппе, Г. Риккерт, Р. Лотце, Ф. Brentano, Э. Гуссерль, В. Виндельбанд, А. И. Введенский, Н. О. Лосский и др.).

(negation in the thing-mode). Все указанные оттенки (значения) отрицания Болдуин объединяет общим названием «противоположность» (opposition). Противоположность— это некоторая до конца еще не расчлененная отрицательная познавательная структура, элементы которой Болдуин описывает и дифференцирует недостаточно четко.

Пути собственно психологического анализа отрицания намечены в трудах П. Жане и логически вытекают из выработанной им системы понятий генетических уровней действия. «Существа, достигшие интеллектуального уровня,— писал он,— устанавливая объекты своих действий, а затем овладевая этими объектами, способны репрезентировать их иными, чем они есть на самом деле, или даже репрезентировать самим себе действия, которые невозможно выполнить с объектом таким, каков он на самом деле. Они создают особые формы поведения, промежуточные между перцептивными актами, обусловленными самими объектами, и репрезентацией новых по отношению к данному объекту перцептивных актов, к которым они стремятся» [250, с. 267—268]. Таким образом, Жане постулирует наличие психологических предпосылок отрицания еще на уровне развития, предшествующем возникновению собственно языка (по терминологии Жане, на ступени элементарно-интеллектуальных актов). На более высоком уровне, обусловленном уже функционированием языка, ведущую роль играет утверждение — такая форма поведения, которая, согласно Жане, является промежуточной формой (представляет собой согласованную комбинацию) моторного и вербального актов и лежит в основе принципиально новой по сравнению с предшествующими уровнями формы психического — непосредственной веры [250, с. 288—289]. Отсюда можно сделать вывод, что для Жане, в отличие от большинства исследователей, отрицание представлялось вовсе не вторичным феноменом по отношению к утверждению.

Иная и очень важная — поскольку дает ключ к пониманию психологической сущности отрицания — сторона открывается при привлечении данных психопатологии, которая, как известно, имеет особое значение для общей психологии. Еще И. П. Павлов говорил, что «патологическое часто открывает нам, разлагая и упрощая, то, что заслонено от нас, слитное и усложненное, в физиологической норме» [128, с. 317]. И в нашей проблеме именно данные психопатологии впервые засвидетельствовали более элементарные механизмы отрицания, прежде всего эмоциональные. (Такая же связь отрицания с эмоциями обнаруживается и в норме в процессе исследования онтогенеза отрицания; см. гл. IV.) В 1880 году французский исследователь Ж. Котар описал психическое расстройство, названное им бредом отрицания (*délire de negation*). Этот синдром («синдром Котара») наблюдается при состояниях, характеризу-

ющихся тревожной депрессией с преобладанием аффекта страха, агитации с выраженными деперсонали-зационными расстройствами. Он может развиваться при периодической шизофрении, пресенильной депрессии, прогрессивном параличе. Его ведущий признак — тотальное отрицание; больные заявляют, что у них нет мозга, тела, «души», нет их самих, нет жизни на земле, нет Земли, Вселенной. Они уверены, что присутствуют при катастрофе городов, всего земного шара, что их считают недостойными, ужасными и им предстоит неминуемое несчастье, гибель [229].

И в области психопатологического изучения отрицания имеет место последующая дифференциация, особенно в связи с развитием учения о бессознательном. Эта линия отчетливо прослеживается вплоть до наших дней.

Огромное значение придавал отрицанию З. Фрейд. По его мнению, нет более сильного доказательства для успешного раскрытия бессознательного, чем отрицание, когда анализируемый реагирует словами: **это-го я никогда не думал**, или: **об этом я (никогда) не думал** (Das habe ich nicht gedacht, ader: Daran habe ich nicht (nie) gedacht, darauf reagiert) [232].

Согласно Фрейду, вытесненное содержание представлений или мыслей становится понятным (осознается), если оно отрицается, отрицание есть «способ осознания вытесненного, но отнюдь не его приемлемость» [232]. Например, если больной говорит: «Вы спрашиваете, кто может быть это лицо, виденное во сне. Это не мать», то мы понимаем, пишет Фрейд, что это есть отказ от внезапно всплывшей из бессознательного идеи посредством проекции. Это так, говорит Фрейд, как если бы человек сказал: «Я мыслил под этим лицом мать, но у меня нет желания дать оценку этой идеи». Следовательно, высказать отрицательное суждение означает, по Фрейду, то, «что я охотнее всего вытеснил бы».

Фрейд разграничивает функцию отрицания и функцию утверждения. По его мнению, утверждение (как замена отрицания) принадлежит эросу, отрицание же (как следствие исключения) принадлежит деструктивному побуждению. Что же разрушает отрицание и зачем, в принципе, человек прибегает к нему? На этот вопрос Фрейд отвечает так: «Общее стремление к отрицанию, негативизм многих невротиков следует, вероятно, понимать как признак разложения побуждений с целью вытеснения либидозных компонентов» [232]. Таким образом, Фрейд сводит роль отрицания в основном к сознательному активному преграждению проявления либидо. В этом смысле фрейдовское отрицание выполняет одну из главных функций «цензуры»: оно не допускает в сознание того, что противоречит социальноэтическим нормам,— «либидозные компоненты». Хотя такое понимание является односторонним, а следователь-

но, искаженным, оно все же привлекло внимание исследователей к значению отрицания в психической жизни человека. Однако постановка и решение этой проблемы (как, впрочем, и других) в конечном счете были истолкованы Фрейдом очень односторонне.

На отрицание — опять же в связи с данными психопатологии — обращал большое внимание и П. Жане. Основываясь на многочисленных наблюдениях [248], в своих знаменитых лекциях об эволюции памяти и понятия времени [249, с. 107—128] Жане дает исключительно тонкий психопатологический и общепсихологический анализ феномена отрицания. Этот анализ проводится им в рамках его концепции уровней развития. Жане начинает с указания на то, что теория познания и психология прошлого недостаточно внимания обращали на раскрытие содержания понятий «присутствие» и «отсутствие», поскольку у них не было ни достаточно данных, ни повода для более точного их определения. Постоянное смешение указанных понятий с планом исключительно восприятия препятствовало их анализу и правильному пониманию. В своем подходе к этой задаче Жане начинает с феноменологии психопатологических явлений, поскольку в них отчетливее, чем в повседневном опыте, проявляется сущность «присутствия» и «отсутствия». Он рассматривает психопатологические явления как «чувство пустоты», «отрицание идентичности», встречающиеся при начинающихся депрессиях, «раздвоение личности», «явления двойника», бред преследования — достоверные указания на развивающийся шизофренический процесс. По Жане, такого рода симптоматика не первична, она есть проявление более общих, свойственных и норме форм поведения<sup>5</sup>, таких, как обусловленные «секретом», «чувством стыда», «поручением» и подобные, а в итоге чувствами «начала» и «окончания» действия, что в свою очередь непосредственно определяет связь отрицания и утверждения с эмоциями. Последний тезис представляется нам особенно важным, на нем мы остановимся более подробно ниже. В плане определения места форм поведения, связанных с отрицанием, Жане указывает, что они развиваются из более элементарных действий (которые, следовательно, представляют собой механизмы отрицания); последние же в свою очередь есть механизмы для таких более сложных форм поведения, как ожидание и память. По существу, у Жане имеются указания на все основные аспекты отрицания (феноменология, механизмы, генезис, связь патологии и нормы), однако нет еще экспериментальной их разработки, необходимой ввиду сложности проблемы.

<sup>5</sup> Здесь мы не имеем возможности более подробно останавливаться на общих положениях учения П. Жане, по этому вопросу см. [143].

Выделение психологического аспекта отрицания поставило вопрос о путях его психологического изучения. По нашему мнению, имеются два основных пути такого рода исследования — генетический и установления психологических механизмов. Понятие генетического исследования не требует каких-либо специальных пояснений, и далее будут изложены принципы и применявшиеся нами методы установления генезиса отрицания. Как мы отметили, стремление к генетическому исследованию существует и в рамках психоанализа, в чем проявляются, согласно Ж. Пиаже, определенные закономерности развития всей современной психологии [133, с. 170—171]. Иначе обстоит дело со вторым путем психологического изучения отрицания, где самое понятие «психологический механизм» нуждается в предварительном раскрытии его содержания. Понятие механизма возникло и укрепилось в психологии главным образом в связи с трудностями объяснения психических явлений. З. Фрейд и К. Ясперс употребляют термины «механизм» и «бессознательное» как синонимы. В подавляющем большинстве случаев механизмы действительно не осознаются самим субъектом, но их суть не только в этом. Придерживаясь точки зрения, согласно которой механизм — это совокупность средств, обеспечивающих передачу упорядоченного движения и его трансформацию в другие, но также упорядоченные формы, мы можем указать на характерные особенности психологических механизмов [144].

По нашему мнению, психологический механизм — это прежде всего фиксация промежуточных результатов исследования, этап на пути к объяснению изучаемого явления. Механизм, на наш взгляд, есть некоторое определенное инвариантное сочетание психических процессов, состояний, результатов психического функционирования, констатация того, что эти процессы и результаты складываются именно в данные, а не иные сочетания; таким образом, понятие механизма близко к понятиям «система» (менее жесткие связи) и «структура» (более жесткие связи). Механизм всегда функционирует в рамках более сложного целого. Механизм есть не только часть этого целого, но и его определенная динамическая основа<sup>6</sup>.

Важнейшей характеристикой психологического механизма является то, что он всегда имеет значение ограничения в отношении более сложных психических феноменов. В общем смысле можно сказать, что механизм выступает как отрицание того явления, которое он призван объяснить.

---

<sup>6</sup> Отметим, что близкие взгляды на природу психологических механизмов были высказаны М. С. Шехтером в работе «Зрительное опознание» (М., 1981).



Наконец, механизм есть не просто система психического, но система, выявляемая исследователем либо при клиническом наблюдении (и в этом отношении исключительно показательны данные изучения истерии, где механизмы нередко «лежат на поверхности» и поэтому понятия механизма и самого заболевания во многом совпадают), либо в процессе применения специальных, в какой-то мере искусственных методов — психологического эксперимента.

Поскольку отрицание — это результат действия сложных и разнообразных психических процессов (мышления, памяти, восприятия, принятия решения и т. д.), мы должны в качестве первого шага на пути его психологического объяснения указать на лежащие в основе отрицания психологические механизмы, на чем мы специально остановимся в гл. III и IV.

### **Современная общая оценка отрицания как проблемы психологии**

Проводя обзор различных аспектов проблемы отрицания, мы не ставили своей целью осветить их сколько-нибудь полно, так как на современном этапе он может быть представлен солидной монографией. Достаточно краткого изложения, чтобы подтвердить комплексный характер проблемы. В рамках комплексного характера проблемы отрицания вырисовывается также и место психологического подхода, который, однако, нередко понимается и анализируется весьма односторонне и без учета данных, имеющих в арсенале этой науки.

Рассмотрим работы, которые не только специально посвящены отрицанию, но и дают внутреннюю классификацию теорий отрицания. Французский исследователь Э. Моро-Сир [271] выделяет четыре группы теорий. К первой он относит теории, где функция суждения сводится к отображению реальности — как положительной, так и отрицательной. Представителями этой теории Моро-Сир считает Ф. Brentano, Р. Lotze, Э. Гобло. Ко второй группе он причисляет теории, в которых отрицательные суждения признаются исключительно принадлежностью области мысли, точнее «мысли разъединяющей» (Г. Pfänder, Т. Lipps, Г. Frege). К третьей группе Моро-Сир относит теории, в которых использование отрицательных суждений как критерия реальности и как критерия истины расчленено недостаточно строго (Х. Zigwart, В. Wundt, С. Райнах). И, наконец, четвертое направление определяет отрицание как «суждение о суждении» (Б. Baugh, А. Bergson).

В нашей литературе, как уже было отмечено, специальная работа по общим проблемам отрицания принадлежит И. Н. Бродскому [27]. Стре-

мясь раскрыть содержание отрицательных высказываний, И. Н. Бродский сразу же отказывается от рассмотрения экспериментально-психологических данных [27, с. 6], а имеющиеся теоретические подходы обобщает в онтологические, гносеологические и психологические. Под онтологическим имеется в виду констатация особой отрицательной реальности, под гносеологическим — выражение отношения мысленного к реальному, под психологическим — разделение психических актов предикации и суждения (оценки акта мысленного отнесения содержания предиката к субъекту). Психологический подход отличает, в частности, концепцию Б. Рассела [140], сводящего психологическое содержание отрицательных высказываний к изменению состояний сознания. Представители психологической концепции отрицания ничего не говорят ни о роли бессознательного, ни о проблемах генезиса и роли психологических механизмов. Все это делает более чем сомнительным отнесение теорий типа расселовских к психологическим.

Даже ограничившись этими примерами из Э. Моро-Сира и И. Н. Бродского, можно констатировать: проблема отрицания настолько сложна и многообразна, что она допускает множество различных, особенно умозрительных теоретических подходов. Поэтому существенно новым этапом ее развития, на наш взгляд, является подключение эксперимента: сначала клинических фактов (по выражению К. Бернара, эксперимента, на который ссылаются), а затем и эксперимента лабораторного типа.

Из приведенных выше данных и строящихся на них теоретических взглядов справедливо заключить, что начало отрицания — в реальной жизненной ситуации, следовательно, мы должны признать изначальную роль здесь психологических компонентов. Завершается ли их роль по мере того, как отрицание приобретает все более отвлеченные черты,— это вопрос, на который мы постараемся ответить в конце нашей работы. Пока вернемся к современному статусу проблемы отрицания.

Весь ход исторического развития проблемы отрицания и современное ее состояние отчетливо свидетельствуют о том, что с психологической точки зрения ее можно разделить на два, хотя и в чем-то взаимосвязанных, но все же значительно различающихся аспекта. Один из них — это роль отрицания в познавательных процессах различного уровня (исторически он идет от разработки лингвистического, логического и частично собственно философского аспектов); его можно обозначить как когнитивный аспект проблемы отрицания. Для второго, порожденного учениями о небытии, о ничто, которые И. Н. Бродский обозначает как онтологические, с психологической точки зрения характерна прежде всего высокая степень эмоциональности. И. Н. Бродский и другие авторы, анализирующие проблему отрица-

ния, допускают, по-видимому, серьезную ошибку, когда совершенно упускают из виду ее эмоциональный аспект (роль эмоций в генезисе отрицания была выявлена в наших экспериментах; см. гл. IV). Вспомним в этой связи и об эмоциональной насыщенности древних учений о «небытии» и «ничто», о словах Гегеля, что отрицание — это «злой принцип» [50, с. 29], о том, что в средневековье в некоторых городах Европы использование нуля в математических расчетах запрещалось специальным постановлением магистрата. Как писал в этой связи П. Ф. Каптерев, отрицание «ставит ум и всего человека в напряженное состояние, в боевое положение: удерживай изо всех сил одно свойство и гони прочь все другие, хотя бы и тесно связанные с первым» [82, с. 93]. Остановимся несколько подробнее на том, как преломляется каждый из этих двух аспектов в современном исследовании отрицания.

Когнитивный аспект отрицания выступал достаточно отчетливо и в прошлом, теперь же, **в связи с развитием экспериментального метода**, как в самой психологии, так и в других науках, он приобретает еще большее значение. Дело, прежде всего, в том, что в общей структуре экспериментального исследования, направленного на подтверждение или опровержение той или иной гипотезы, все большую роль приобретают отрицательные суждения. В целом использование здесь статистических критериев без этого невозможно, поскольку в качестве начального звена интерпретации выступает отвержение нуль-гипотезы об отсутствии существенных различий в объекте под влиянием экспериментального воздействия от того, что он есть вне такого воздействия; опровержение нуль-гипотезы есть подтверждение основной (у некоторых авторов «эмпирической») гипотезы исследования. Отрицательные суждения важны при переходе от результатов экспериментов к утверждению некоторой общей закономерности. Если гипотеза такого исследования истинна, то сделанные на ее основе непосредственные утверждения — результаты дедуктивных заключений — также будут истинными. Иначе говоря, совпадение данных экспериментального исследования с возможными логическими следствиями позволяет считать, что последние истинны. Из истинности логических следствий мы заключаем, что истинна и сама гипотеза.

Предупреждения о большей осторожности в выводах особенно уместны в тех случаях, когда делается вывод о ложности гипотетической общей закономерности («общей гипотезы», формула которой «Все  $A \rightarrow \neg$  все  $B$ »). Иногда делают заключение о ложности в полном смысле, а не о степени вероятности того, что «общая гипотеза» ложна при достаточно достоверных данных эксперимента. И в более общем смысле, то есть в отношении любой гипотезы легче установить ее истинность

или ложность, чем степень вероятности, но для этого мы должны быть уверены в положительном исходе эксперимента и удостовериться, что полученные — конечно, при соблюдении правил методологии — различия между экспериментальной и контрольной группами окажутся статистически значимыми по некоторому заранее принятому критерию.

Теория и практика экспериментирования показывают, что целесообразно различать «верификацию» (по параметру истинности-ложности) и «подтверждение» (по параметру вероятности) [281], особенно при необходимости установить некоторую общую закономерность на основе негативного исхода эксперимента. Сопоставление общей гипотезы с позитивными данными эксперимента — это подтверждение, а с негативными — верификация. Правила дедуктивной логики позволяют перейти от негативных данных исследования к «общей гипотезе»: можно говорить о ложности «общей гипотезы» в случае негативного исхода эксперимента, но при позитивном исходе мы еще не сможем считать ее истинной или ложной, а только лишь в той или иной мере подтвержденной. Возможность определить ложность гипотезы, но не ее истинность была обозначена Г. Рейхенбахом как связанное с самой процедурой экспериментального исследования свойство «односторонней верифицируемости» (*unilateral verifiability*).

Говоря о когнитивном аспекте отрицания, необходимо, по нашему мнению, сделать особый акцент на то, что через отрицание знание приобретает особую двухкомпонентную асимметричную структуру А и не-А. Это знал еще Аристотель, когда писал, что «совершенные люди однообразны, порочные разнообразны», подобно тому, как и «ошибаться можно различно (ибо зло относится к беспредельному, о чем догадывались и пифагорейцы, добро — к ограниченному), верно поступать можно лишь однозначно. Вот почему одно легко, другое — трудно; ведь и промахнуться легко, зато трудно попасть в цель» (Никомахова этика; цит. по [73, с. 20]). Но, как уже говорилось, принцип двучленного разделения знания с наибольшей определенностью был сформулирован Б. Спинозой. Данный принцип неоднократно высказывался также выдающимися представителями различных наук. Так, знаменитый в свое время медик, личный врач Наполеона Корвисар прямо указывал, что «имеется огромное число болезней, о которых мы можем с уверенностью сказать, что они не есть, но о которых мы не знаем, что они фактически есть» [222, с. 18].

Есть все основания утверждать, что по мере развития науки роль отрицательных суждений возрастает вместе с усложнением экспериментального материала и возникающими отсюда возможностями влияния переменных, непосредственно не учтенных в том или ином планировании экспериментального исследования. Признание большой роли

отрицательных суждений в интерпретации данных психологического эксперимента важно и в плане практического приложения, прежде всего, как нам представляется, для психиатрической диагностики. Психопатологическая оценка расстройств основывается на симптомах и их закономерных сочетаниях, которые фактически имеют сложное строение: в них выражается как сама природа патологического процесса, так и индивидуальные особенности реагирования организма, реакция личности на заболевание, компенсаторные механизмы и т. п. Для того чтобы эта симптоматика могла быть зафиксирована, необходима определенная степень ее выраженности (для опытного психиатра достаточно даже очень небольшая, для неспециалистов, чтобы они догадались о наличии психического расстройств, она обычно должна достигать степени нелепого поведения). Но нередко, особенно в инициальные периоды психических расстройств, при «стертых» формах, в случаях отдаленных последствий даже опытному специалисту бывает трудно обнаружить психопатологические симптомы. Здесь мы можем провести определенную аналогию с экспериментальными данными дистингтного и недистингтного типа. Применение патопсихологического эксперимента обусловлено в таких случаях необходимостью усилить сензитивность для проявления психопатологической симптоматики.

В этой связи следует указать на специфику семантикологической структуры патопсихологического эксперимента диагностического типа. Поскольку последний всегда проводится в рамках той или иной клинической гипотезы (сначала нозологической — эпилепсия, шизофрения, олигофрения и т. д., затем динамической — фаза, дефект, процесс, ремиссия и т. д.), по отношению к нему нельзя говорить об ослаблении понятия на входе [149], так как понятие выражено той или иной клинической категорией, отражающей внеэкспериментальные и более широкие, чем экспериментальные, данные. Следовательно, показатели частоты экспериментально выявляемого ответа имеют здесь подчиненное значение. Чтобы основывать на них свои суждения, следует сделать два последовательных шага в сторону семантизации полученных данных. Во-первых, обнаруженные статистически значимые различия между группами испытуемых должны пройти многократную клиническую проверку, поскольку в патопсихологическом исследовании почти невозможно строго выполнить требование рандомизации (то есть здесь фактически имеет место квазиэксперимент), а группы могут дифференцироваться по клинически иррелевантному признаку. Во-вторых, мы формируем суждение о патологии в данном случае путем отрицания дистингтных признаков, и такое суждение соответствует парадигме Спинозы *determinatio est negatio*. Иначе говоря, клиническое суждение будет

основываться на признаках отрицательных, фоновых по отношению к мысленно воспроизводимым явным патологическим симптомам. Но такого рода данные могут быть действительной основой лишь при том, что их имеется достаточное количество и они образуют совокупность, массовый, коллективный феномен; на диаграммах Венна — область не-А. В таких случаях формальные статистические приемы обработки данных обретают значение семантических компонентов исследования.

Поэтому и при отсутствии сколько-нибудь выраженной симптоматики (дистингтных признаков, позитивных значений, «фигуры») следует коммулировать признаки, которые, будучи взятыми порознь, могут свидетельствовать о патологии. В подобных случаях целесообразно строить исследование на взятых по отдельности максимально упрощенных, но относительно легко суммируемых ответных реакциях с тем, чтобы различия между группами были не только статистически, но и диагностически значимыми. Близка какому подходу известная клиническая методика ММРІ, котя разработана она не на теоретических основаниях, а эмпирически [205]. Попытка реализовать принцип недистингтного эксперимента для психопатологической диагностики была предпринята нами на материале ассоциативной памяти [144].

Второй аспект общей проблемы психологии отрицания, эмоциональный, также приобретает на современном этапе все большее значение. В этой связи достаточно указать на такое течение в современной буржуазной философии, как экзистенциализм, одним из центральных понятий которого, как подчеркивал Ж. П. Сартр [283], является понятие «ничто». Эмоциональный аспект «ничто» — страх — возводится экзистенциализмом в ранг философской категории<sup>7</sup>.

При всем том, что философия экзистенциализма с его «трагическими корнями и общей пессимистической окраской является свидетельством кризисного состояния современного буржуазного общества» [42, с. 451], анализ представителями этого направления психических феноменов заслуживает в ряде случаев пристального внимания. В анализе психических явлений экзистенциализм смыкается с феноменологией [155]. При этом представители экзистенциализма достаточно широко пользуются данными экспериментальной психологии, особенно исследованиями фигуру-фоновых отношений в восприятии. Это относится и к самому Ж. П. Сартру [283], и к М. Мерло-Понти [269], который пишет о «ситуативности человеческого бытия», «ситуативности субъекта», его восприятия и тех смыслов, в которых открывается мир. Д. Боуман [211]

<sup>7</sup> Подробный анализ этого направления выходит за рамки нашего исследования, поэтому отметим лишь некоторые существенные для нас моменты.

видит в этих отношениях проявление «экзистенциальной необходимости» и исходный пункт анализа всей психики.

Если экскурсы экзистенциалистов в общую психологию носят в значительной мере умозрительный характер, то в области психопатологии представители этого направления указывают на существенные особенности психических расстройств, которые могут быть проанализированы с помощью таких понятий, как «структура проживания», «экзистенция», «граница», «страх», «ничто» и «небытие» (недаром среди представителей экзистенциализма немало крупных психиатров — К- Ясперс, Л. Бинсвангер и др.) \* Более того, идущее из глубины веков учение о небытии находит отзвук и аналогии и в других современных направлениях психопатологии. Напомним о выдвинутой П. Жане в его теории памяти и времени концепции различных степеней реальности [249]. По мнению одного из ведущих представителей современной французской школы психоанализа П. К. Ракамье, «основной парадокс шизофрении заключается в отрицании себя, объекта, объективной реальности и реальных отношений», что приводит к симптомам типа «множественного существования». Ракамье считает, что такое отрицание есть «оборотная сторона нарциссизма». По его мнению, больной шизофренией, «расширяя границы своего существования, переживает самого себя», при этом имеет место «стирание понятия „я“, «переход „я“ в „не-я“, своего рода «несуществование», «небытие» (desetre, Miss-Sein) [275].

В контексте нашего изложения в целом и особенно в связи с содержанием последующих глав важно отметить, что даже в таких направлениях, как экзистенциализм и феноменализм, которые нередко декларативно отвергают данные экспериментальных исследований, в анализе природы отрицания эти данные фактически играют немалую роль [283; 269; 211].

## ГЛАВА II

### ПУТИ ИЗУЧЕНИЯ МЕХАНИЗМОВ ОТРИЦАНИЯ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

---

Попытаемся представить совокупность экспериментально-психологических исследований отрицания в определенной системе. Для этого используем структурно-уровневый подход, сущность которого изложена в ряде предыдущих работ [148—153]. Здесь необходимо, однако, сделать предваряющее замечание. Конечно, число и состав уровней зависит от конкретной проблемы, которая может быть реализована на всех возможных уровнях<sup>8</sup>. При минимальной степени теоретического обоснования структурно-уровневой подход представляет удобную схему для систематики материала, схему, основанную на достоверных, хорошо известных соотношениях между различными психическими явлениями. В таких случаях заполненность каждой классификационной рубрики есть хотя и косвенное, но существенное указание на природу самого изучаемого явления.

Иное дело — интерпретация новых экспериментальных данных; эта задача требует куда большего теоретического обоснования, которое с привлечением многих прямых и косвенных фактов будет приведено в гл. V настоящей работы, где дана обобщенная психологическая концепция отрицания.

#### Изучение отрицания на уровне элементарных форм научения

Психологическая постановка проблемы — и это касается не только отрицания — очень часто предполагает анализ прежде всего низших — рефлекторных (стимул — ответ) уровней функционирования соответствующих психических механизмов. Поэтому вполне логичным было бы действовать так же и в отношении отрицания. Однако, при его анализе сразу же выявляются очень серьезные трудности,

---

<sup>8</sup> Так, при изучении на основе этого принципа действий врача при восприятии и истолковании им рентгеновского изображения было выявлено четыре уровня [183; 184]; в задачах иного типа возможно другое число. Уровни действия — понятие динамичное.



которые лишь на первый взгляд представляются терминологическими. Например, что считать отрицательной стимуляцией? Некоторые исследователи под термином «отрицательное подкрепление» имеют в виду **прекращение** действия некоторого раздражителя, причем уже в силу самого столь специфического условия число таких раздражителей весьма мало (слабый электрический ток, струя воздуха) [257]. Использование элементарных форм научения в качестве исходного пункта для анализа отрицания представляется мало продуктивным, тем более, что совершенно не решены еще фундаментальные проблемы о том, какова динамика значений подкрепления для различных форм рефлексобразования: для классических условных рефлексов, для так называемых инструментальных рефлексов, для вербального подкрепления и т. д. [274].

Если под отрицательным подкреплением иметь в виду предъявление стимула типа «наказания», то возникает уже чисто семантическая проблема о невозможности логически отделить такого рода стимул от «позитивного»; в области определения отрицания прослеживается явная аналогия семантическим трудностям разделения противного и противоречивого.

И, наконец, под отрицательным подкреплением некоторые исследователи подразумевают использование имеющих отрицательный смысл речевых сигналов для выработки дифференцировок. Так, В. И. Лубовский в этой связи говорит о «выработке торможения или формулировке отрицательного обобщения» [107, с. 131]; результаты проведенного им исследования показали, что для умственно отсталых детей такого рода обобщение представляет собой большую трудность, с одной стороны, по сравнению с обобщением на позитивную стимуляцию, с другой — по сравнению с трудностью, которую испытывают дети нормального развития.

Ясно, что столь значительные ограничения семантического и методического порядка, связанные с использованием элементарных форм научения, делают последние малопригодными для анализа существа отрицания. По-видимому, больше информации этого плана можно извлечь из явления «отрицательного переноса» — тех случаев, когда пополнение предшествующего действия тормозит выполнение последующего. Но уже сам факт, что такого рода отрицательный перенос осуществляется в контексте решения задач более сложных, чем элементарные формы научения, служит основанием для рассмотрения отрицательного переноса в случаях функционирования отрицания на более высоком уровне.

## Изучение отрицания на сенсорно-перцептивном уровне

Согласно точке зрения П. Жане [143], уровень чувственного отражения в целом (это относится главным образом к перцептивным процессам) выше уровня элементарных рефлекторных форм научения — поскольку есть более поздний результат предшествовавшего развития — и предполагает сложную стимуляцию и сложные ответные реакции. Под этим углом зрения рассмотрим положения незаслуженно забытой работы об отрицании А. Бине-[208], которую можно считать одной из первых в этой области. А. Бине не столько стремился к непосредственному раскрытию психологической природы отрицания, сколько указывал на динамику различных состояний сознания, представляющих в перцептивной сфере аналог отрицанию как собственно мыслительной (*purement intellectuelle*) операции. Начало отрицания, по Бине, в несовместимости определенных образов и ощущений в поле актуального сознания. Оно особенно ясно обнаруживается в зрительных восприятиях, в частности в явлении «конкуренции полей зрения». Наряду с этим Бине указывает на феномены типа «замещающих воспоминаний» (из двух сходных объектов один замещается в воспоминании другим, и тогда первый из них невозможно вспомнить) с внушенными «негативными» галлюцинациями (внушаемый образ сам не виден, но закрывает собой то, что находится за ним) и уточняет, что констатация отсутствия образа («негативная галлюцинация») по необходимости предшествует признанию соответствующего этому образу объекта, то есть, по словам Бине, должно иметь место хотя бы частичное восприятие. Это и есть конкуренция двух антагонистических образов. Динамика такого противодействия имеет по меньшей мере два очень важных следствия. Во-первых, вытесненный из актуального сознания образ реализуется в трансформированном виде в иной сфере, нередко моторной, в виде автоматизмов (это положение было впоследствии развито П. Жане и Фрейдом). Во-вторых, антагонизм отдельных образов, а в широком плане антагонизм между сознательным и бессознательным ведет к задержке (*arret*) сознательного; так, если больному истерией предлагают назвать какое-нибудь число, он называет число прикосновений к «анестезированной» конечности (хотя минутой раньше утверждал, что не чувствует никакого прикосновения), но эта реакция происходит с большой задержкой во времени.

Оценивая выдвигаемую А. Вине концепцию отрицания, можно сказать, что он был достаточно осторожен в своих суждениях и видел всю сложность взаимодействия познавательных процессов чувственного и концептуального уровней, сложность, которая постоянно подчеркива-

ется и в современной психологии [151; 154]. Следует, однако, отметить, что представители современной психопатологии не склонны ограничивать анализ галлюцинаций лишь перцептивной сферой, поскольку видят в них в большей мере проекции личности, нарушения баланса психики с внешней стимуляцией (явление сенсорной депривации). Кроме того, феномен типа «негативной галлюцинации», как это теперь доказано, не имеет клинического значения, а потому не может служить основой для анализа и объяснения отрицания, а только для истолкования самого факта внушения.

### **Экспериментальные исследования психологических механизмов отрицания на концептуальном уровне**

Основная часть всех экспериментальных исследований отрицания отражает его особенности на уровне формирования и функционирования понятий. Изучение отрицания экспериментальным путем начинается в работах немецких психологов первой четверти XX века О. Кюльпе [264], Ф. Зейферта [286], А. Грюнбаума [238] и др. Как и в философии, в психологии проблема отрицания на первых порах ее экспериментально-психологического изучения была еще недостаточно отделена от близких проблем, в частности абстракции. Первые экспериментальные работы по исследованию отрицания проводились в рамках изучения «положительной» и «отрицательной» сторон абстракции. Под «положительной» стороной абстракции Кюльпе, Зейферт и их единомышленники понимали вычленение определенного элемента (признака, предмета и т. п.), «отрицательную» же ее сторону они видели в реакции на остальные имеющиеся в поле сознания элементы.

В дальнейшем исследования процессов абстрагирования получили развитие в отечественной экспериментальной психологии в работах Г. Трошина [179], В. Смирнова [170], Н. Румянцева [166], С. С. Скрябина [168], Е. Н. Кабановой-Меллер [75; 78]. Так, В. Смирнов писал, что «процесс абстракции состоит из двух частей — положительного момента — появления в сознании какого-либо содержания — и отрицательного — противоположного первому». Причем, указывал автор, «последний момент совершенно не изучен», и здесь же ставил вопрос о том, «что такое сама по себе отрицательная функция абстракции, в каком виде сохраняются за порогом сознания или в его затененных краях незаданные элементы, не имеют ли они в свою очередь влияния на заданные?» [170, с. 89]. В. Смирнов исходил из того, что заданные («положительные») эле-

менты имеют «высшую степень сознания», незаданные же («отрицательные») «являются бессознательными». Для их изучения были проведены две серии экспериментов. Нас интересует вторая серия, которая включала четыре задания: найти фигуры 1) сходные вообще; 2) сходные по очертанию; 3) различные вообще; 4) знакомые, повторяющиеся во всех экспозициях.

В результате наибольшее количество ложных показаний испытуемых падает на задания 3) (отрицание) и 1) (утверждение). Как отмечает автор этих исследований, по своей природе «различие вообще» и «сходство вообще» — совершенно одинаковы, но содержание второго опирается на «более сильное внутреннее расположение», в то время как первое требует очень тщательного анализа и детального воспроизведения рисунка. В целом, заключает В. Смирнов, «различие фигур благоприятно вообще для правильности показаний» [170, с. 132, 133].

Вопрос об отрицании был частично затронут С. С. Скрябиным в связи с изучением «положительной» и «отрицательной» абстракции и ее эстетического значения [168]. Для исследования использовалась модифицированная методика Ф. Зейферта. В результате проведенных экспериментов С. С. Скрябин установил следующие характерные особенности процесса абстрагирования. Заданный элемент («положительная» абстракция) получает в сознании испытуемого в момент абстракции «повышенную ясность и яркость». «Положительная» абстракция, — замечает исследователь?, — это процесс, включающий целый ряд чувственных («наглядных») изменений, общим свойством которых является «тенденция» дать заданному элементу «преимущество» по качеству и интенсивности. «Отрицательная» абстракция элементов заключается в том, что «другие», незаданные, элементы в момент абстракции «воспринимаются смутно (неясно), неярко (слабо, бледно), неотчетливо (недифференцированно), неполно (без деталей), как фон», «на втором плане», вдали, в уменьшенном виде... или даже вообще не воспринимаются» [168, с. 61]. По мнению Скрябина, «в противоположность положительной, отрицательная абстракция почти всегда пассивна: не требуется никакой „целесообразной деятельности“, никакого „усилия“ или „напряжения“ для „подавления“ незаданного». Но «отрицательная» абстракция может принимать еще одну, «высшую форму — **уничтожение** незаданных элементов...» [168, с. 60—61, 63]. Для подтверждения этой мысли Скрябин приводит примеры самоотчетов испытуемых: «В момент нахождения красного остальное исчезает»; «другие фигуры совершенно выпадают из сознания; они **не существуют**, я не имею никакого представления о них, не помню об их бытии; в сознании нет их ощущений» и т. д.

Исследованиями Е. Н. Кабановой-Меллер было установлено, что способность «видеть» чертеж в процессе усвоения понятий и теорем обусловлена необходимостью того, чтобы несущественные («отрицательные») признаки стали предметом сознания учащегося, и он осмысленно расчленил не только существенное, но и несущественное. Без такой работы, констатирует Кабанова-Меллер, прием варьирования наглядного материала не достигает цели. К сожалению, пишет она, «обращает на себя внимание тот факт, что в современных исследованиях абстракция трактуется однозначно — как процесс вычленения одних элементов с полным отбрасыванием других. Тем самым зарубежные психологи фактически снимают проблему, имеющую важнейшее значение для правильного понимания и изучения процессов абстракции. Мы имеем в виду проблему «положительной» и «отрицательной» абстракции и связанный с ней вопрос о двух видах абстракции, изолирующей и подчеркивающей» [78, с. 181].

Об «отрицательной» и «положительной» сторонах абстракции упоминается и в работах других советских авторов — С. Л. Рубинштейна [164], Д. Н. Богоявленского [24], Н. А. Менчинской [114], Б. Б. Коссова [90]. Все они единодушно отмечают большое значение, которое имеет «отрицательная» абстракция в процессе мышления, формирования понятий.

В американской психологии распространение получили исследования, посвященные роли «положительных» и «отрицательных» примеров в формировании «искусственных» понятий. При этом многие авторы ссылаются прежде всего на работы К. Смоука, опубликованные в 1932 и 1933 годах. Изучая процесс образования «искусственных» понятий, К. Смоук пришел к выводу, что «негативные» примеры не являются необходимыми средствами для их ускоренного усвоения [288]. Однако, не располагая достаточным количеством конкретных данных, в дальнейшем Смоук поставил эксперимент [289], с помощью которого попытался выяснить, каково относительное достоинство усвоения понятий только по «позитивным» примерам, а также по «позитивным» и «негативным» совместно. В исследовании использовано шесть обозначений «понятий», каждое из которых было выражено определенным типом геометрических чертежей. Смоук сконструировал две группы из шести понятий каждая, причем обе они в каждом случае были разные: восемь «негативных» примеров из одной группы занимали место восьми «позитивных» в другой, и наоборот.

В результате проведенного эксперимента Смоук обнаружил, что в целом нет никаких статистически значимых различий во времени, необходимом для усвоения понятий по «позитивно-негативным» и только «позитивным» примерам. Различия были обнаружены лишь в самоотчетах испытуемых: 23 из 30 выразили свое предпочтение усвоению по

«позитивно-негативным» примерам, б — по «позитивным» примерам и один испытуемый не высказал предпочтения ни тому, ни другому типу примеров. Никто из них не отметил, что считает «негативные» примеры помехой для усвоения понятий.

К. Смоук заключил, что у «негативных» примеров есть тенденция «препятствовать скоропалительным суждениям», и хотя «негативные» примеры не влияют на скорость усвоения понятия, они способствуют точности, особенно в трудных случаях. Впоследствии предположение о том, что «негативные» примеры сказываются на точности усвоения концептов, Дж. Брунер называл «чрезвычайно интересным» [217]. Отметим, что К. Смоук обратил внимание на результативную сторону «отрицания», на его эффект. Механизм же отрицания остался вне поля зрения ученого. Заключение Смоука о том, что «негативные» примеры отражаются лишь на точности усвоения понятий, можно рассматривать как гипотезу, поскольку у автора не было достаточно экспериментальных данных.

Если исходить из того, что в процессе образования понятия важными для изучения были не только «позитивные», но и «негативные» примеры, то серьезным упущением\* в методике Смоука следует считать подсказку в виде знака минус («—»), который ставился под соответствующим «негативным» примером и предупреждал, что последний к понятию не относится.

В целом выводы Смоука относительно роли «негативных» примеров в процессе образования понятий шире, чем позволяют сделать данные эксперимента. Эти выводы представляются еще более сомнительными, если иметь в виду неравное количество информации, содержащейся в двух сериях экспериментов («положительной» и «положительно-отрицательной»).

В 1952 году К. Ховленд, рассматривая эксперимент по формированию понятий как некоторую «коммуникативную ситуацию», впервые попытался разработать определенную теоретическую модель количества потенциальной информации, необходимой для определения понятий при помощи «положительных» и «отрицательных» примеров [243]. В 1953 году К. Ховленд и У. Вейс на основе созданной ими модели построили эксперимент, который позволял сказать, чем определяется низкая эффективность «негативных» примеров — их малой информативностью или же тем, что человек не в состоянии эффективно использовать информацию в такой форме [244]. Ученые сбалансировали минимальные объемы информации, содержащейся в «положительных» и «отрицательных» примерах, необходимых для определения отдельного понятия.

Было проведено три серии экспериментов. В первой серии испытуемым последовательно показывали ряд стимулов, которые передавали понятие только «позитивными» или только «негативными» примерами. Во второй серии «позитивные» и «негативные» примеры предъявлялись симультанно с целью сведения до минимума эффектов памяти. В третьей серии экспериментов испытуемым предъявлялось одинаковое количество «позитивных», «негативных» и смешанных («позитивных» и «негативных») примеров. На основе полученных данных Ховленд и Вейс заключили: 1) большинство испытуемых осваивают правильно понятия тогда, когда те переданы полностью «позитивными» примерами; 2) смешанные «позитивные» и «негативные» примеры по трудности освоения понятия занимают промежуточное положение между полностью «позитивными» и полностью «негативными» сериями; 3) когда «негативные» примеры предъявляются симультанно с «позитивными», точность освоения понятия выше, чем в случае их последовательного предъявления.

При рассмотрении результатов эксперимента Ховленда и Вейса возникает вопрос: что представляет собой сама функция отрицания? Ведь сбалансирование объемов «положительной» и «отрицательной» информации и доказательство факта трудности формирования понятия на основе исключительно «негативных» примеров еще не означают раскрытия сущности явления, в результате которого эта трудность возникает в виде конечного эффекта. Словом, если «положительный» и «отрицательный» объемы информации эквивалентны, а их конечные эффекты различны, то можно полагать, что это происходит из-за различия функций, выполняемых утверждением и отрицанием в процессе формирования понятия. К числу недостатков примененной в данном исследовании методики следует отнести, по нашему мнению, и то, что «отрицательная» информация фактически запечатлена здесь как уже перекодированная в «положительную», поскольку представлена в виде графических изображений формы, цвета, величины и пр.

Не вполне убедительным, не вытекающим из логики эксперимента и из полученных данных следует считать, по-видимому, и вывод о том, что «полностью негативные примеры безусловно подчиняются полностью позитивным» — для этого мало данных о психологической природе отрицания. К. Ховленд и У. Вейс заключают, что «позитивные примеры образуют слаженную, хорошо построенную комбинацию характеристик понятия», «негативным» же примерам «недостает организованного, унитарного качества». Возможно, и так. Однако это — всего лишь эмпирическое предположение, а не экспериментальное доказательство факта.

Как отмечает Е. Н. Кабанова-Меллер [76; 77], в исследованиях Ховленда и Вейса спорным является и термин «информация» о данном понятии, которую испытуемый получает из предложенных ему примеров.

Развивая тезис Ховленда и Вейса, В. Фриберг и Э. Тульвинг [231] показали, что преимущества позитивной информации есть результат переноса прошлого опыта испытуемых. Суть применявшейся методики заключается в том что четырех позитивных или четырех негативных предъявлений логически достаточно для решения задания. ц качестве зависимой переменной в исследовании выступало необходимое для решения задания время. Предъявлялось последовательно по 20 заданий, основанных либо полностью на позитивных предъявлениях, либо на негативных. На начальных этапах решения, основанные на позитивных предъявлениях, занимали у испытуемых гораздо меньше времени, чем решения, основанные на негативных, но постепенно это преимущество сходило на нет. Первоначальное преимущество позитивных предъявлений авторы исследования объясняют не тем, что они являются более эффективными носителями информации, а тем, что оказываются для испытуемых более знакомыми. С помощью этого же фактора они объясняют и сложные формы взаимодействия человека с его реальным жизненным окружением.

Предпочтение испытуемыми позитивно выраженной информации Л. Бурн [212; 213] объясняет большей степенью знакомства и тем, что ее легче использовать для формирования конъюнктивных суждений. Л. Бурн либо строил свое исследование на подчинении позитивных и негативных предъявлений некоторым более общим правилам (конъюнкции, дизъюнкции или условности), либо проводил эксперимент в разных условиях тренировки (только позитивные предъявления, только негативные, смешанные), либо ставил его в зависимости от характера задачи (установления признака или усвоения правила). Выяснилось, что когда задание представляло собой установление признака или формирование конъюнктивного понятия, представление информации в позитивной форме оказывалось — в соответствии с ранее полученными данными — более предпочтительным. Но это было единственной недвусмысленной демонстрацией такого преимущества позитивных предъявлений. В целом эффективность одной из Двух форм представления информации детерминируется диапазоном варибельности стимула, но нет данных, что какое-либо преимущество заложено в позитивной форме независимо от других сопутствующих обстоятельств.

Некоторые американские ученые выдвигают в связи с этой дискуссией мнение, согласно которому предпочтение, отдаваемое позитивным предъявлениям, обусловлено тем, что важнейшие для ребенка правила



овладения языком представлены исключительно в позитивной форме, то есть в виде законченных фраз и понятных ему высказывании [259]. Подтверждение этому, уже на примере взрослых, они видят в малой эффективности негативных примеров при изучении второго языка [223] или освоении искусственных языков [216]. На наш взгляд, вопрос о форме и количестве негативных предъявлений при изучении языка следует решать, основываясь на конкретном материале, совместно психологам, методистам и лингвистам, но представлять всю область правил языка как исключительно царство позитивной информации нельзя, это противоречит всему характеру проблемы и является неоправданным гиперобобщением.

В рассмотренных выше экспериментах по изучению процесса образования понятий последовательность предъявления «позитивных» и «негативных» примеров контролировалась экспериментатором. Испытуемому не обязательно было знать и об элементах, составляющих то или иное формируемое понятие.

В 1956 году Дж. Брунер, Дж. Гуднау и Г. Остин сообщили о другом типе эксперимента, в котором испытуемый заранее знал его цель, концепты, возможные в опыте, их общую структуру, характер, свойства и др. [217]. Экспериментатор указывал, что если имеется определенное понятие, то некоторые карточки могут служить «положительными» примерами этого понятия, другие же — «отрицательными». Между «положительными» и «отрицательными» примерами по содержащейся в них информации всегда соблюдался необходимый баланс.

Субъектам представлялась возможность свободного выбора последовательности «положительных» и «отрицательных» примеров. По замыслу авторов, цель испытуемых — сформулировать гипотезу, пользуясь которой можно различать указанные типы примеров. Каждый раз, знакомясь с новой карточкой, испытуемый выдвигал свою гипотезу и здесь же получал информацию о том, «положительной» или «отрицательной» она является.

В результате эксперимента было сформулировано несколько «идеальных» стратегий, которые могут быть использованы для определения задуманного понятия.

Полученные Брунером и его сотрудниками данные имеют определенное значение для понимания процесса образования «искусственных» понятий. Исследователи констатировали ту же сложность оперирования «отрицательной» информацией, что и их предшественники. Правда, иногда трудность оперирования «негативной» информацией авторы пытаются объяснить. «Дело в том, — пишут они, — что во-первых, отрицательный опровергающий случай содержит двойное отрицание... этот

отрицательный опровергающий случай несет в высшей степени косвенную информацию». Во-вторых, «такой пример не дает испытуемому никаких оснований для построения новой гипотезы...» [217, с. 143—144]. Отмечалось также, что «отрицательные примеры играют определенную роль (полностью пока еще не выясненную)...» в процессе образования понятий [217, с. 147]. Об этом свидетельствуют и данные, полученные Й. Экснером в лаборатории И. Лингарта в Чехословакии. «Из ответов испытуемых, — пишет Лингарт, — следует, что при наших экспериментах они использовали, хотя и бессознательно, операции импликации, конъюнкции и отрицания» [103, с. 415]. Но, как и другие исследователи, Лингарт не говорит ничего нового об отрицании как таковом.

В эксперименте типа того, что проводился Дж. Брунером и его сотрудниками, любому понятию всегда соответствует определенное конечное множество примеров, из которых это понятие складывается. В действительности же такое бывает не всегда. Иногда умозаключения не могут быть доказаны из-за бесконечного числа случаев, когда постоянно существует определенная вероятность опровержения индуктивного доказательства тем или иным неучтенным в данном процессе примером. Данное обстоятельство привело к тому, что впоследствии были предприняты попытки создания таких методик исследования процесса образования искусственных понятий, в которых число возможных примеров было бы в принципе бесконечным.

В 1960 году П. Уосон поставил эксперимент, цель которого — определить, в какой степени испытуемые отказываются от своих гипотез относительно неизвестного правила, с тем, чтобы испробовать и другие возможные альтернативы. По мнению Уосона, его эксперимент отличается от брунеровского следующим: 1) испытуемый свободен в выборе примеров; 2) число возможных примеров для каждой гипотезы бесконечно; 3) испытуемому не сообщаются возможные правила; 4) верное правило не может быть доказано, но любое неверное может быть опровергнуто.

Результаты уосоновского эксперимента показали, что только 6 из 28 испытуемых обнаружили верное правило в своем первом сообщении. У этих испытуемых, считает автор, «была склонность как исключать больше возможностей, так и приводить больше отрицательных примеров, чем у тех, которые сообщили первое неверное правило». Уосон констатирует, что 13 испытуемых, сообщивших одно неверное правило, пришли к такому выводу «на основании простого перечисления, так как они решили, что только подтверждение доказательства оправдывает их заключения» [297, с. 138]. В целом, пишет Уосон, эксперимент показал, что в абстрактном задании большинство людей неспособно использовать негативное доказательство, опровергать, исключать и тем самым

решать поставленную перед ними задачу. В лучшем случае они предпочитают переформулировать одно и то же правило, нежели исключить его. При всей важности проблем, поставленных П. Уосоном, в целом, как нам представляется, результаты его исследования не были полностью успешными. На это, кстати, обращалось внимание в английской и американской литературе [302]. Главный недостаток работы Уосома состоит в том, что методика проведенного им эксперимента и вытекающие из него данные фактически не согласуются со сформулированной им целью и сделанными выводами. Утверждая или отрицая правило, выдвинутое испытуемым, экспериментатор тем самым подменяет его мышление своим собственным, поскольку то, что испытуемому кажется подтверждением его гипотезы, экспериментатор, возможно, будет отрицать, и наоборот. Поэтому выводы Уосома можно рассматривать как некоторые предположения, но не как объективно вытекающие из эксперимента данные, подтверждающие их.

В другом исследовании Уосон выдвинул гипотезу, аналогичную предыдущей: самопротиворечие снижает тенденцию к дальнейшим ошибочным выводам, подобным тем, что наблюдались в проанализированном выше исследовании [300]. Но теперь гипотеза касалась не индуктивного, а дедуктивного умозаключения. Цель исследования — заставить испытуемого осознать, что его ввели в заблуждение. В эксперименте приняли участие студенты старших курсов университета, разделенные на две группы: экспериментальную и контрольную. В заданиях, предъявляемые экспериментальной группе, специально вводились определенные противоречия, в заданиях контрольной группы такие противоречия отсутствовали.

По мнению Уосома, ему удалось показать, что самопротиворечие нейтрализует ошибочные умозаключения и, очевидно, так испытуемый приходит к *reducto ad absurdum* — прием, напоминающий, что сделанный им вывод, не является истинным. Причиной ошибочных суждений является, по Уосону, в некоторой степени то, что в 1959 году обнаружил Л. Чепмен, — тенденция аргументировать индуктивно [218].

Оценивая данные П. Уосома, следует помнить: в реальной действительности субъект нередко самостоятельно должен создать условия, способствующие проявлению определенных противоречий. В методике же Уосома данные условия запрограммированы наперед, уже заданы, это не чистое самопротиворечие, а привнесенное извне. Более того запрограммированные противоречия однотипны и ограничены по числу, тогда как в действительности они бесчисленны и разнообразны. Таким образом, Уосон исследовал эффект, конечный результат самопротиворечия, но не его процесс, механизм, динамику. Результаты эксперимента

не позволяют делать и столь категорический вывод, что самопротиворечие служит только для нейтрализации ошибочных умозаключений. Вероятно, можно доказать «нейтрализацию» самопротиворечием не только ошибочных, но и вполне истинных умозаключений, например, тех, которыми субъект «манипулирует», но которые пока не вполне осознает. Диапазон действия самопротиворечия, по-видимому, более широк, чем представлено в исследовании Уосо́на.

Другая серия экспериментов, начатых П. Уосо́ном в 1959 году, касается вопроса взаимосвязи отрицания и обозначающих его лингвистических средств [296]. Испытуемым даны четыре типа простых предложений: истинноутвердительные (*29 является нечетным числом*); ложно-утвердительные (*29 является четным числом*); истинно-отрицательные (*29 не является четным числом*); ложно-отрицательные (*29 не является нечетным числом*). Уосо́н обнаружил, что в целом ответы на отрицательные предложения требуют от испытуемых больше времени и вызывают больше ошибок, чем утвердительные. Аналогичные результаты были получены Р. Эйферманн [227], Дж. Грин и Д. Слобиным [169], Б. Бойсоном-Бардье [214], Н. Бак-ри [201] и др.

Обобщая взгляды Уосо́на на природу отрицания, следует иметь в виду, что с первой же попытки исследовать его ученый стал ориентироваться на философскую концепцию Айера, согласно которой **степень специфичности** высказывания определяет его либо как утвердительное, либо как отрицательное [200]. Например, высказывание *Данный объект — голубой*, по Айеру, более специфично, чем Дополнительное высказывание *Данный объект — не голубой*, поскольку второе уточняется, раскрывается более специфическими высказываниями типа *Данный объект — красный* или *Данный объект — зеленый*, в то время как первое не допускает спецификации какими-либо высказываниями подобного типа. Поэтому первое высказывание, заключает Айер, утвердительное, второе — отрицательное. Как было отмечено выше, языковеды также нередко сталкиваются с трудностью выделения того или иного реаль-, ного адекватного критерия для разграничения отрицательных предложений.

Айеровская концепция смысла и познавательного значения отрицательных высказываний вызвала критику как в зарубежной, так и в советской литературе. Главный недостаток этой концепции в том, что «критерий степени специфичности имеет у Айера чисто формальное содержание и непосредственно не связан ни с какой объективной семантикой... <...> Он легко может быть истолкован в духе субъективизма и конвенционализма» [27, с. 58]. «...Не потому одно из двух индивидуальных дополнительных высказываний отрицательное, что оно менее спец-

ифическое, — пишет И. Н. Бродский, — а, наоборот, познавательные функции отрицательного высказывания в языке таковы, что оно бывает менее специфическим» [27, с. 63]. Уосон же утверждает, что существует «приобретенная тенденция с большей готовностью реагировать на позитивную информацию, чем на негативную», что нервная система «односторонне реагирует на позитивную информацию», что отрицание имеет эмоционально «неприятный привкус» [296, с. 102, 103, 105] и т. п.

Используемый в работах Уосона и других психолингвистов прием измерения времени реакции на предъявление аффирмативных и негативных предложений сам по себе не дает возможности вывести исследование за рамки бихевиористского подхода, примером чему может служить исследование французского психолингвиста Б. Бойсона-Бардые [214]. Так как исследование было проведено с детьми дошкольного возраста, то на нем мы остановимся в гл. IV.

М. С. Роговиным и А. В. Соловьевым были поставлены эксперименты по изучению в процессе формирования понятий роли отсутствия, которое в теоретическом плане трактуется этими авторами в качестве категории, феноменологически предшествующей отрицанию [173], — точка зрения, уже обоснованная П. Жане.

Эксперимент проводился со студентами педагогического института. Экспозиции различались по «отсутствию» или «преобладанию» признака (простых геометрических фигур разного цвета). Было выделено четыре уровня абстрагирования: конкретный уровень, уровень предметного признака, уровень абстрактного признака, категориальный уровень. Хотя испытуемые сами выбирали принцип классификации, большинство из них группировало карточки по отсутствию. Только пять испытуемых складывали вариант по преобладанию. По мнению М. С. Роговина и В. Соловьева, такое различие между двумя вариантами является, по-видимому, следствием того, что наличие дано тишь относительно, а отсутствие представляет собой не менее сильный признак, чем наличие. Вместе с тем было показано, что роль признаков «наличия» или «отсутствия» остается неизменной, но на эффективность выполнения экспериментального задания влияет изменение соотношения между образными и обобщенными компонентами методики.

Во второй серии экспериментов, когда число фигур в каждой карточке было удвоено, вдвое возросла неопределенность и увеличилось число возможных группировок на двух низших уровнях, общая логическая структура оставалась той же. Во втором варианте испытуемые действовали более эффективно, и отличия были статистически значимыми. Видимо, усиление перцептивной неопределенности стимулировало переход на более высокий уровень абстрагирования. Обратный

эффект наблюдается, когда методика модифицируется в сторону дивергенции наглядных признаков и принципов решения экспериментального задания. Если в основной методике на каждой из 30 карточек фигуры были бессистемно разбросаны, то в работах В. М. Казанской [79] они располагались в ряды и колонки, и в результате трудность задания резко возрастала. Таким образом, выделение категориального признака отсутствия зависит от конкретной задачи и реализуется на различных уровнях действия.

Эти исследования убедительно показали, что значительную, а иногда решающую роль в классификации объектов может сыграть не только положительная, но и отрицательная информация, что в свою очередь зависит от особенностей задачи и условий ее решения.

## ГЛАВА III

### ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ОТРИЦАНИЯ И ПРОБЛЕМА НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

---

#### Гипотеза и методика исследования

Обобщая изложенные выше особенности отрицания как комплексной проблемы, мы выдвинули гипотезу о том, что с психологической точки зрения отрицание есть выражение той неопределенности, перед которой оказывается человек, решающий некоторую жизненную задачу либо участвующий в качестве испытуемого в психологических исследованиях с заданиями на концептуальном уровне.

Для изучения связи отрицания и неопределенности нами была применена модифицированная методика личностных конструкторов Дж. Келли [255; 256]. Уже по самому своему характеру она адекватна поставленной задаче; по формулировке Келли, самое существо конструкторов состоит в том, что ими утверждается и фиксируется сходство между двумя явлениями и одновременно отрицается такое же их сходство с противопоставляемым третьим. Не будем подробно рассматривать общие вопросы обоснования и использования методики Келли, поскольку это уже сделано в исследованиях И. Н. Козловой [87; 88], остановимся лишь на том, что непосредственно связано с изучением психологической сущности отрицания.

Целевое назначение теста Келли состоит, во-первых, в исследовании специфики социальной перцепции индивида, во-вторых, в установлении его устойчивых когнитивных характеристик, о которых судят на основе организации системы конструкторов, степени ее сложности и т. д. В нашей работе модифицированный вариант этого теста использовался для изучения явления отрицания. Такое изменение целевого назначения оказывается возможным благодаря биполярной форме конструктора, в котором один из полюсов можно определить через отрицание. Иначе говоря, из указанных способов выражения контраста — установления **наличия** двух противоположных признаков (*тактичный — грубый*) или **отсутствия** одного признака (*тактичный*

— *нетактичный*) — мы используем только второй. Тем самым существенно меняется сам принцип формулировки испытуемым того или иного конструкта, который  $P^o$  доится в жесткую зависимость от формально-логическо-СТ закона исключенного третьего. У Келли же эта зависимость не учитывается.

Изменение в принципе построения конструкта повлекло за собой и изменение в содержании и обозначении его полюсов. Вместо «полюса сходства» и «полюса контраста» у Келли нами были введены полюсы «утверждение» и «отрицание», соответственно «А» и «не-А», где «А» — **наличие** какого-то содержания, «не-А» — его **отсутствие**.

В соответствии с указанными модификациями классификационная сетка конструктивного теста принимает вид табл. 1.

Вдоль горизонтальной оси классификационной сетки номерами закодированы названия ролей. Первоначально список ролей в матрице конструктивного теста оставался такой же, как у Келли, — исследуемый индивид и лица, составляющие его ближайшее окружение:

1. «Я» (имя)
2. Мать.
3. Отец.
4. Брат (двоюродный брат или человек, который был Вам как брат).
5. Сестра (или девушка, заменившая Вам сестру).
6. Супруг (а) или Ваш (а) юноша (девушка).
7. Объект первой любви.
8. Лучший друг.
9. Бывший друг, с которым Вы разошлись по каким-либо причинам (разъехались, поссорились и т. п.).
10. Человек, который Вас почему-то недолюбливает.
11. Человек, который вызывает у Вас сочувствие, которого Вам по каким-либо причинам жаль.
12. Человек, который представляет для Вас определенную угрозу, который может доставить Вам неприятность.
13. Привлекательный человек, человек, который Вам нравится.
14. Любимый учитель (преподаватель, воспитатель).
15. Нелюбимый учитель (преподаватель, воспитатель).
16. Руководитель, непосредственный начальник (куратор, классный руководитель).
17. Человек, добившийся, по Вашему мнению, наибольшего успеха в какой-либо области.
18. Счастливый, по Вашему мнению, человек.
19. Этичный, глубоко порядочный, благородный человек.
20. Ваш сосед (по квартире, по общежитию, парте).



Таблица 1. Классификационная сетка конструктивного теста (I этап)

Кон-структ	Роли																				Утверждение "А"	Отрицание "не-А"		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20				
1																						Утверждение "А"	Отрицание "не-А"	
2																							Утверждение "А"	Отрицание "не-А"
и т. д.																							Утверждение "А"	Отрицание "не-А"

Таблица 2. Классификационная сетка конструктивного теста (II этап)

Кон-структ	Роли																				Утверждение "А"	Отрицание "не-А"	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Утверждение "А"	Отрицание "не-А"
2	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Утверждение "А"	Отрицание "не-А"
и т. д.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	Утверждение "А"	Отрицание "не-А"

Таблица 3. Классификационная сетка конструктивного теста (III этап)

Кон-структ	Роли																				Утверждение "А"	Отрицание "не-А"	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
1	+	2	3	0	1	1	+	+	2	1	2	+	+	2	3	0	0	+	+	+	+	Утверждение "А"	Отрицание "не-А"
2	-1	3	0	+	1	+	-2	-1	2	1	2	+	+	2	3	0	0	+	+	+	+	Утверждение "А"	Отрицание "не-А"
и т. д.	-1	3	0	+	1	+	-2	-1	2	1	2	+	+	2	3	0	0	+	+	+	+	Утверждение "А"	Отрицание "не-А"

В эксперименте применялась следующая инструкция. Испытуемому предлагалось заполнить 20 пронумерованных карточек. Согласно списку ролей на первой карточке он указывает свое имя («Я»), на второй — имя матери, на третьей — отца и так далее до последней, двадцатой, фигуры включительно. Если на одну и ту же роль испытуемый предлагает несколько кандидатур, рекомендуется выбрать человека, которого он лучше знает. Одно и то же лицо нельзя записывать на различные роли. На карточках допускаются зачеркивания и исправления. Испытуемый просматривает все карточки и при совпадении обозначений двух лиц (имен, например) различает их, указывая или фамилию или какой-либо другой отличительный признак. Делается также оговорка, что карточка с именами (фамилиями) фигур экспериментатора не интересует и что в течение эксперимента испытуемые будут оперировать только номерами. По ходу заполнения карточек экспериментатор может фиксировать словесные и поведенческие реакции испытуемого.

Затем предлагается для решения последовательность групп — карточек из трех фигур (ролей) — так называемые триады. В матрице конструктивного теста они обозначены кружочками (см. табл. 1). Триады составлены по принципу их возможной реальной встречи в сознании испытуемого.

Если в триаде субъектом выделяются несколько признаков, в таблицу заносится наиболее существенный, по его мнению, остальные, менее важные, записываются в протокол. Повторы, то есть выделение признаков, прежде встречавшихся в других триадах, также вносятся в протокол. Испытуемому же просят подобрать другой конструкт, характеризующий данную триаду.

Далее экспериментатор просит испытуемого ответить на вопрос: «По какому существенному, на Ваш взгляд, личностному качеству двое из этих людей похожи друг на друга и в то же время существенно отличаются от третьего?» Таким образом, в отличие от Келли, мы при формулировке конструктов предлагаем пользоваться исключительно личностными качествами. Испытуемый должен рассуждать по формуле «или-или» и дать определенный ответ — утвердительный или отрицательный. Его ответы (конструкты) записываются под заголовками «А» и «не-А» (табл. 2). Далее испытуемый согласно инструкции должен сортировать по данному качеству остальные фигуры (с 1-й по 20-ю). Ячейка на пересечении ряда и колонки отмечается специальным знаком или оставляется пустой в зависимости от того, какой полюс конструкта испытуемый относит к данной фигуре. Например, крестиком Келли обозначал сходство в отношении данного качества двух фигур независимо от наличия этого качества. Мы же крестиком кодировали наличие качества, не принимая во внимание,

приписывается оно двум фигурам или одной. Пустота в ячейке на пересечении конструктивного ряда и столбца фигуры означает не приложение к данной фигуре «полюса различия» конструкта, а **отсутствие** указанного **гомогенного** признака. Таким образом, в классификационной сетке появляются крестики и пустоты, означающие соответственно наличие и отсутствие данного качества у этих фигур (табл. 2).

Согласно нашей гипотезе, неопределенность будет репрезентироваться главным образом пустотами в матрице конструктивного теста, то есть отрицанием.

Чтобы зафиксировать семантику неопределенности при применении классификационной сетки, мы дополнительно ввели условную количественную характеристику — шкалу оценки рассматриваемого качества, или шкалу «определенность-неопределенность». Только имея основание для дифференцировки и обобщения (конструкт), можно приступить к составлению шкалы. Сам конструкт не содержит в себе какой-либо шкалы или порядка (например, хороший — лучше — наилучший), он абсолютен в том смысле, что состоит из двух взаимно исключающих альтернатив. В результате же его последовательного приложения к фигурам может фактически иметь место множество градаций указываемого качества. Шкала — понятие более конкретное, нежели конструкт. На этом основании в дополнение к методике такая шкала была введена Д. Баннистером [203; 204], однако его исследование по своим целям не выходило за рамки теории личностных конструктов Дж. Келли. В нашем эксперименте введение шкалы имело принципиально иной смысл.

Шкала выглядит следующим образом:

<i>Негативная определенность</i>	<i>Неопределенность</i>	<i>Позитивная определенность</i>
-3   -2   -1	0	1   2   3
несмелый		смелый

При диапазоне от —3 до 3 максимальная степень оп- еЦенности должна наблюдаться на полюсах, а неопределенности - в точке 0<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Проведя семантический анализ противоположности в лексике, Л. А. Новиков констатирует: «Существенным признаком многих антонимов оказывается **симметричность противоположностей**, а у качественных слов наблюдается градационное нарастание противоположных признаков, свойств и т. п. при удалении от точки отсчета (нуля), где крайности нейтрализуются:

(+) р	«молодой» — «немолодой» —	0	— «нестарый»	— «старый» (—)
	(¬ р)		¬ q	q

Если представить элементы множества и, содержащего противоположные по значению члены, в виде натурального ряда отрицательных и положительных чисел,

По нашему предположению, нули в классификационной тке должны появиться главным образом там, где первоначально были пустоты, иначе говоря, максимальная степень неопределенности должна возникнуть за счет отрицания. Чтобы зафиксировать ее, мы разделили конструктивный ряд классификационной сетки на две части (табл. 3).

После того как испытуемый сконструировал все 20 фигур и в результате в ряду появились крестики и пустоты, ему предлагается приложить сформулированный конструкт к тем же фигурам, пользуясь на этот раз введенной нами шкалой.

### Результаты эксперимента

В экспериментах участвовало 80 испытуемых — школьников 8—10 классов, а также студентов-первокурсников Московского госпединститута им. В. И. Ленина и Бельцкого госпединститута им. А. Руссо. Эксперименты проводились с 1973 по 1980 год.

Результаты показали, что большая часть нулей, то есть максимальная степень неопределенности, возникает за счет отрицания (пустот) и лишь некоторая часть — за счет утверждения (крестиков) (табл. 4).

Для оценки статистической значимости тенденции изменения степени неопределенности, выражаемой соотношением отрицания и утверждения, можно применять нестара\* метрический критерий знаков [57].

В соответствии с целями эксперимента формулируем нулевую гипотезу как  $H_0$  (отрицание не служит для выражения (обозначения) большей степени неопределенности, чем утверждение). Тогда альтернативная гипотеза будет иметь вид  $H_1$  (отрицание служит для выражения (обозначения) большей степени неопределенности, чем утверждение).

Характер гипотез позволяет применить односторонний яковый критерий. Подсчитаем значение статистики 3-критерия  $T$ , равное числу положительных разностей нулей (Набл 4), полученных за счет утверждения и отрицания. Согласно данным табл. 4,  $T = 75$ . В двух случаях из 80 разностей измерений равна нулю, следовательно, остается 78 пар, т. е.  $n = 78$ .

Так как  $n < 100$ , для определения критических значений статистики критерия  $n-t_a$  используем табл. Б, представленную в работе Грабарь и Краснянской [57, с. 127—129]. Для уровня значимости  $\alpha = 0,025$  при  $n = 78$

---

расположенных по степени проявления какого-нибудь признака, то антонимия наиболее естественно будет выражаться как — 5 и + 5, — 3 и + 3 и т. п., но не —5 и + 2, —1 и + 4 и т. п.:

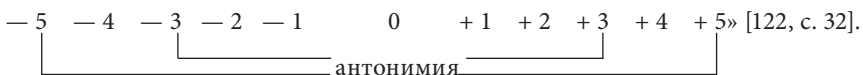


Таблица 4. Результаты эксперимента

Уча- щиеся	Выражение неопреде- ленности (количество нулей) за счет		Знак разно- сти нулей	Уча- щиеся	Выражение неопреде- ленности (количество нулей) за счет		Знак раз- ности ну- лей
	утвержде- ния (крес- тиков)	отрицания (пустот)			утвержде- ния (крес- тиков)	отрицания (пустот)	
1	2	11	+	41	0	9	+
2	0	6	+	42	2	15	+
3	1	15	+	43	2	22	+
4	0	10	+	44	2	12	+
5	4	4	0	45	5	18	+
6	2	11	+	46	1	9	+
7	1	5	+	47	4	32	+
8	0	1	+	48	3	31	+
9	2	11	+	49	3	8	+
10	0	5	+	50	4	18	+
11	0	24	+	51	0	2	+
12	1	12	+	52	1	19	+
13	0	3	+	53	1	0	-
14	0	6	+	54	3	4	+
15	0	3	+	55	1	14	+
16	1	4	+	56	7	4	-
17	0	11	+	57	5	8	+
18	1	15	+	58	1	24	+
19	0	5	+	59	1	0	-
20	1	6	+	60	1	18	+
21	1	4	+	61	2	3	+
22	2	15	+	62	5	9	+
23	0	2	+	63	1	9	+
24	1	13	+	64	1	8	+
25	0	3	+	65	0	10	+
26	1	10	+	66	1	21	+
27	1	19	+	67	2	11	+
28	0	10	+	68	3	6	+
29	1	15	+	69	3	12	+
30	2	17	+	70	2	16	+
31	2	14	+	71	7	9	+
32	1	6	+	72	4	11	+
33	3	17	+	73	0	2	+
34	1	27	+	74	6	7	+
35	4	24	+	75	3	9	+
36	1	12	+	76	5	5	0
37	3	15	+	77	5	22	+
38	0	20	+	78	7	11	+
39	1	3	+	79	8	12	+
40	1	8	+	80	1	10	+

значение  $n - t_a = 48$ . Следовательно,  $T_{\text{набл.}} > n - t_a$  ( $75 > 48$ ). Поэтому в соответствии с правилом принятия решения [57, с. 52] на уровне значимости  $\alpha = 0,025$  нулевая гипотеза отклоняется и принимается альтернативная. Можно сделать вывод о том, что неопределенность, выражаемая через отрицание, больше неопределенности, выражаемой через утверждение.

О том, что отрицание является средством выявления и фиксации неопределенности, свидетельствуют и собственно психологические данные, полученные при последующих модификациях применяемой методики, например, при введении критерия времени реакции. Как правило, формулировка испытуемым полюса «не-А» происходит дольше формулировки полюса «А». Когда испытуемые оценивают фигуры по шкале, то наиболее отдаленные от центра значения ( $-3, +3, -2, +2$ ) констатируются ими быстрее и почти без сомнений. Значения же, лежащие ближе к центру, и сам центр ( $-1, +1, 0$ ) фиксируются с паузами и с явно выраженными колебаниями. Особенно это заметно при определении нулевого значения шкалы. Свидетельством тому служат и самоотчеты испытуемых. Приведем некоторые, наиболее типичные из них: «Если по шкале оцепить, то это будет ноль. Меня он всегда смущает»; «Ноль — это сомнительный случай»; «Когда ноль, я не уверен»; «Ноль — затруднительно» и т. п. Некоторые испытуемые при предстоящей оценке «ноль» забежали вперед, предпочитая менять местами последовательность инструктивных действий: сначала оценивали нулем степень рассматриваемого качества по шкале и только потом обозначали (отрицали) ее соответствующим словом. «Ну, если по шкале, — говорили они как только собирались приложить „отрицательный“ полюс конструктора к данной фигуре, — то это, в общем-то — ноль. А если „да“ или „нет“, то... скорее „нет“».

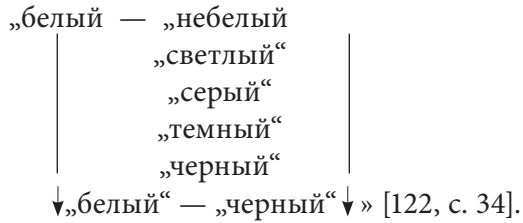
### Теоретическая интерпретация экспериментальных данных

Сделанный нами вывод относительно связи отрицания с неопределенностью согласуется с уже имеющимися в литературе данными. Прежде всего он соответствует детально исследованной в лингвистике семантике отрицания [159]. Так, сложные слова с греческой приставкой *ai*, латинской *t*, немецкой *ip* обозначают не только противные или противоречивые понятия или нечто неприятное, но и меньшую или большую степень качества, названного основным словом. Говоря о близости семантики отрицания и неопределенности, О. Есперсен подчеркивает прежде всего различие между отрицанием в языке и отрицательной величиной в математике. Так,  $-4$  означает не все то, что отлично от  $+4$ , а точку настолько ниже 0, насколько 4 выше 0. Произведя тщательный

анализ семантики отрицания в различных языках, Есперсен приходит к выводу, что языковое отрицание, выражающее отношение говорящего к включению данного понятия в один из двух возможных классов, означает неопределенное «меньше, чем» и служит указанием на нечто, находящееся между ними, т. е. «между данным термином и „нулем“» [66].

Рассматривая вопрос о противоречащих и противоположных понятиях в логико-грамматическом аспекте, И. В. Дмитриевская пишет: «В содержании „не-умные люди“ сочетаются признаки, различающиеся по степени отрицания. У части множества „не-умные“ признак отсутствует целиком — „глупцы“. У другой части множества признак отсутствует частично — „люди среднего ума“. Такая неопределенность содержания множества „не-умные люди“ приводит к выделению из его объема двух множеств и возвращению множества „не-умные“ в „отрицание А“» [64, с. 71].

Л. А. Новиков в работе «Антонимия в русском языке» замечает, что «противопоставление „белый“ — „небелый“ является весьма неопределенным в том смысле, что оно может пониматься в силу чисто отрицательного определения второго члена и как отношение „белый“ — „светлый“ |— „темный“, и даже как отношение „белый“ — „черный“. Таким образом, нахождение истинно противоположного понятия можно рассматривать как последовательное выделение его из „дополнения“ к классу (к данному понятию):



Академик Л. В. Щерба, определяя понятие «отрицательный языковой материал», писал: «...Всякое речевое высказывание, которое не понимается, или не сразу понимается, или понимается с трудом, является отрицательным языковым материалом» [192, с. 372].

Вывод о связи отрицания с неопределенностью подтверждается также исследованиями, непосредственно связанными с личностными конструктами. Так, по Шумейкеру [209; 210], если фигуры конструируются испытуемыми одинаково (то есть одинаков порядок крестиков и пустот в столбцах классификационной сетки), то их поведение предсказывается также одинаково. По этот прогноз оказывается неоправданным, если идентичность конструирования выражается в основном совпадением пустот. На наш взгляд, это объясняется именно наличием в конструктах отрицания, усиливающего неопределенность такого рода прогноза.

Такие же статистически значимые данные о связи между отрицанием и неопределенностью мы получили и при последующих модификациях ролевого конструктивного системного теста Дж. Келли. Так, в ходе экспериментов выяснилось, что построение конструкторов на роль «Я» вносит ряд дополнительных моментов. В частности, данная роль вызывает настороженность со стороны испытуемых и в известной мере тормозит их ответы, что ведет к значительному затягиванию времени эксперимента и к большому утомлению испытуемых. Но не это главное. В экспериментах Келли, где исследовался **личностный** характер конструирования, особенности социальной перцепции исследуемой личности, роли «Я» придавалось большое значение. В нашем же исследовании, которое по своему целевому назначению выходит за рамки теории личностных конструкторов, получаемые экспериментальные данные мало зависят от этой роли и, следовательно, в список ролей конструктивного теста ее можно и не включать. При исключении данной роли из матрицы конструктивного теста испытуемые чувствуют себя гораздо свободнее, считая, что экспериментатора интересует не их самооценка, а оценка ими других людей. Более того, проведенный И. Н. Козловой экспериментальный анализ возможности использования методики Келли безотносительно к его теории позволил не только исключить роль «Я», но и полностью заменив ролевой список безролевым, предъявлять случайные триады. В нашем эксперименте были учтены и эти видоизменения методики. Так, вместо ролевого списка, на составление которого раньше уходило довольно много времени, мы предлагаем испытуемому составить список двадцати хорошо знакомых ему людей, независимо от ролей, которые они выполняют по отношению к нему. Указанная модификация основывается на экспериментально доказанном факте, что изменение списков лиц, подлежащих классификации, фактически не оказывает влияния на выделение стабильных признаков. Такая модификация возможна только в случае, когда эксперимент не преследует психотерапевтических целей (которые в основном имел в виду Дж. Келли при создании теста), когда в задачу экспериментатора не входит получение оценки каждого конкретного объекта, в том числе и самооценки испытуемого.

При изучении психологических особенностей механизма отрицания существенных изменений результатов не происходило также и при предъявлении случайных триад, представляющих собой различные комбинации из 20 номеров (ролей). Составленный таким образом список триад имеет следующий вид:

- |               |                |
|---------------|----------------|
| 1) 13, 16, 9; | 11) 12, 14, 6; |
| 2) 1, 4, 14;  | 12) 4, 5, 12;  |
| 3) 15, 20, 6; | 13) 1, 18, 2;  |



- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 4) 6, 14, 5;   | 14) 5, 10, 8;   |
| 5) 15, 13, 8;  | 15) 6, 4, 18;   |
| 6) 17, 9, 20;  | 16) 20, 16, 18; |
| 7) 2, 8, 13;   | 17) 2, 1, 9;    |
| 8) 10, 2, 6;   | 18) 17, 4, 14;  |
| 9) 19, 18, 7;  | 19) 7, 13, 4;   |
| 10) 15, 16, 4; | 20) 10, 19, 5.  |

Нам представляется, что результаты модификации методики Келли свидетельствуют о том, что при изучении отрицания совсем не обязательно, по-видимому, чтобы испытуемый сформулировал не менее 20—30 конструкторов, поскольку ведется подсчет количества не конструкторов, а ПС чужений выделенных конструкторов ко всем ролям, фигурам. Например, если испытуемый составит список из 90 хорошо знакомых ему людей (что некоторым бывает нелегко сделать) и сформулирует 10 конструкторов, то в атрице данного теста мы зафиксируем 200 приложений Мтих конструкторов в виде чередующихся утверждений {«да»} и (или) отрицаний («нет»). Такое количество альтернативных «да» и (или) «нет» вполне достаточно для получения достоверных результатов у одного испытуемого. Экспериментатор должен учитывать также, что ко времени составления 8—9 конструкторов почти все испытуемые начинают справляться у экспериментатора, долго ли еще им повторять эту процедуру.

Таким образом, выдвинутое нами предположение о тесной связи отрицания и неопределенности в целом подтвердилось: одним из возможных механизмов, действующих в основе этой связи, является фиксация неопределенности посредством отрицания.

Здесь, однако, следует несколько подробнее остановиться на самом понятии «неопределенность» в психологии, поскольку оно представляет собой сложное по содержанию понятие.

В современной науке категория неопределенности играет весьма заметную роль и широко применяется во многих естественных, технических и общественных науках [38]. Все большее распространение данное понятие получает сейчас и в психологии. Это не случайно, так как в своей реальной деятельности человек постоянно имеет дело с той или иной оценкой по шкале «определенность — неопределенность»: в прогнозировании и выполнении того или иного задания, в предвидении результатов своих действий и действий других людей, в оценке собственных и чужих суждений, умозаключений, в выдвижении оптимальных планов и принятии определенных решений и т. д. [100]. Важность раскрытия психологического содержания неопределенности подчеркивается многими современными Учеными. Как считает О. К. Тихомиров, ситуация, в которой находится человек, когда ему надо распознать какое-то явление

— это ситуация неопределенности; при этом Тихомиров дифференцирует объективную и субъективную неопределенность условий задачи [178]. Вторая, по его мнению, — это субъективная система гипотез о возможных исходах решения задачи, реально используемая человеком, решающим данную задачу. Экспериментальные исследования по методике образования «искусственных» понятий, отмечает автор, показали, что неопределенность условий задачи может выступать в качестве реального афферента — фактора развернутости и сокращенности поиска, а неопределенность появления проверяемого признака афферентирует процесс опробования отдельных объектов. Процесс решения мыслительной задачи, пишет О. К. Тихомиров, состоит в уменьшении исходной неопределенности условий (снятии ее), в активном выборе информации, полученной в результате собственных действий субъекта. Анализируя основные мыслительные «механизмы» прогнозирования, то есть показывая, как «работает» мышление в процессе составления прогнозов, поиска нового, искомого, А. В. Брушлинский отмечает, что «на различных стадиях процесса мышления неизвестное, но постепенно прогнозируемое индивидом искомое возникает, формируется, развивается и фиксируется в виде очень нечетких, как бы диффузных, недизъюнктивных и под конец все более дифференцирующихся образований...» [31, с. 109]. По мнению А. В. Соловьева и М. С. Роговина, способ разрешения человеком неопределенности является настолько общей и фундаментальной характеристикой, что на его основе можно судить о познавательном стиле личности [158]. Понятие неопределенности широко используется в теории эмоций П. В. Симонова, который считает эмоцию механизмом гиперкомпенсации в условиях недостатка информации о способах достижения цели [167].

Рассматривая антиципацию в структуре деятельности, Б. Ф. Ломов и Е. Н. Сурков пишут, что «наиболее существенной характеристикой антиципации как процесса следует считать не только ее опережающий — временной — эффект, но и максимальное устранение неопределенности в ходе принятия решений» [106, с. 42].

Советскими психологами был проведен ряд исследований, направленных на конкретизацию понятия неопределенности. Так, в работе Е. П. Кринчик и Л. Н. Александровой, выполненной под руководством А. Н. Леонтьева, экспериментальное подтверждение получила гипотеза о наличии двух типов неопределенности в условиях передачи информации человеком — неопределенности временной, обусловленной распределением вероятностей сигналов, и неопределенности альтернативной, детерминированной величиной ансамбля сигналов [91]. Авторы доказали, что указанные типы неопределенности находятся в закономерном соотношении между собой, а также подтвердили ранее Н. Блюдаемый ими факт различного влияния этих двух типов неопределенности на

поведение человека: временная неопределенность преодолевается человеком значительно легче, чем альтернативная.

Л. П. Урванцев исследовал процесс формирования суждений в условиях неопределенной визуальной стимуляции г 183]. В частности, автор констатировал, что восприятие и интерпретация рентгеновского изображения — сложный процесс, протекающий на различных иерархически организованных и взаимосвязанных уровнях. При этом низшие уровни (визуальный поиск, обнаружение патологических изменений) менее жестко детерминированы и обладают большей неопределенностью по сравнению с высшими (интерпретация изменений, выдвижение и смена диагностических предположений). По мере продвижения от низших уровней к высшим преодолеваются различные виды неопределенности. В целом же понятие неопределенности раскрывается через более общие понятия уровней и структуры.

Наиболее полная психологическая характеристика уровней (видов) неопределенности, причин, ее порождающих, и форм поведения по ее преодолению дана в статье «Психологическая природа неопределенности» [159]. В выделении уровней (видов) неопределенности авторы исходили из гипотезы уровней психологического реагирования [154], подтверждаемой экспериментальными данными в области изучения процессов формирования понятий [160; 173]. Самый простой вид неопределенности, указывают авторы, это неопределенность перцептуальная, создаваемая нечеткими границами между раздражителями, малой околопороговой интенсивностью, наличием «шумов». Второй, особый вид неопределенности обозначаются как неопределенность репрезентации; этот вид порождается неоднозначностью связей между обозначением (знаком) и обозначаемым, между признаками изображения и самого объекта. Следующий вид — неопределенность семантическая — порождается неоднозначностью связей между реалиями и обозначающими их средствами языка. Семантическая неопределенность качественно неоднородна и может порождаться как самой многозначностью слов, так и использованием их в субъективном значении. И, наконец, последний вид неопределенности — концептуальная, выражаемая и преодолеваемая уже в плане понятий и суждений

Как указывают авторы названной работы, с общеметодологической точки зрения существенна связь концептуальной неопределенности с отрицанием. Роль последнего возрастает с продвижением от низших форм неопределенности к высшим и оказывается максимальной при неопределенности концептуальной, что непосредственно связано со все большей степенью формализации в выражении определенности и неопределенности. Именно это обстоятельство, считают авторы, разрешает в полной мере использовать отрицание — удивительно простое в

формально-грамматическом отношении средство, формальная структура которого не идет ни в какое сравнение с важностью тех! результатов, которые с ее помощью достигаются. «В нашем контексте, — пишут они, — важно подчеркнуть, что; всякое отрицание есть усиление неопределенности» [159, с. 44].

Общность отрицания с неопределенностью объясняет, по нашему мнению, ряд фактов, связанных с использованием отрицания в мышлении. Выше мы специально останавливались на трудностях усвоения «отрицательной» информации. Нам представляется, что трудность работы с дополнительными классами (классами типа «не-А») следует частично отнести и за счет оперирования специфическим, «отрицательным» материалом, который, как было показано, обладает свойством несколько усложнять его осмысление и понимание из-за наличия в нем более высокой степени неопределенности, чем в соответствующем «положительном» материале, которым обладают исходные, или «прямые» классы (классы типа «А»). Можно вспомнить, что еще древние римляне при ведении следствий запрещали пользоваться отрицательными суждениями. Один из принципов римского права гласил: *Negatio non probantur* — отрицательные положения не доказываются [89, с. 392].

Обратимся к примеру из области фольклора. Изучая русские народные загадки, мы обнаружили, что их можно разделить на три вида: «положительные» — *Вечером наземь слетает, ночь на земле пребывает, утром опять улетает*; «отрицательные» — *Я человек не такой, по земле не хожу, на небо не гляжу, звезд не считаю, людей не знаю*, «положительно-отрицательные» — *Без рук, без ног, а на гору ползет*. По нашим подсчетам, «положительные» загадки составляют примерно 80,5% из общего числа загадок, тогда как «отрицательные» — 1%; около 18,5% — приходится на «положительно-отрицательные» [71]. Примерно такое же соотношение «положительных» (77,2%), «отрицательных» (2,6%) и «положительно-отрицательных» (20%) загадок мы получили при рассмотрении молдавских народных загадок [54].

Таким образом, экспериментально-психологические мелования помогают яснее видеть реальные связи, существующие между неопределенностью как выражением объектно-объектных отношений в процессе деятельности и отрицанием как конкретным способом реагировать на неопределенность и выразить ее с помощью языка. Это связи двуединые: неопределенность как механизм отрицания и отрицание как средство выражения, фиксации и в конечном счете начала преодоления возникающей при решении той или иной задачи неопределенности.

Установление самого факта этой связи должно быть, на наш взгляд, конкретизировано данными генетического плана.

## ГЛАВА IV

### ГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПЛАН ИЗУЧЕНИЯ ОТРИЦАНИЯ

---

#### Отрицание как часть проблематики формирования понятий у детей

Как было подчеркнуто выше, в психологическом исследовании отрицания есть два основных направления — установление психологических механизмов отрицания и генетический подход. Изучение психологических механизмов предполагает, что они уже **сформировались** и функционируют при нормальных или определенных патологических условиях.

Рассмотрим генезис и развитие отрицания у детей — дошкольников и подростков. Как видно из проанализированного выше материала, более широким контекстом, в который включены эти вопросы, является проблема формирования понятий, поскольку операция отрицания осуществляется в основном на концептуальном уровне. В общенаучном плане на важность генетического подхода указывал В. И. Ленин, который относил «историю умственного развития ребенка» к тем областям знания, на основе которых должна строиться теория познания и материалистическая диалектика [9, с. 314].

В советской психологии основы генетического подхода к изучению психических явлений были заложены Л. С. Выготским. Он писал: «Нас должен интересовать не готовый результат. Не итог или продукт развития, а самый процесс возникновения или установления высшей формы, схваченной в живом виде» [41, с. 138]. По словам В. В. Давыдова, Л. С. Выготский создал «теоретические предпосылки, во-первых, для изучения внутренних связей обучения с соответствующим характером и темпом умственного развития детей, во-вторых, для экспериментально-генетического метода изучения этой связи» [61, с. 4]. Именно на генетической основе ученый попытался строить эксперимент по изучению процессов образования так называемых искусственных понятий у детей, подростков и взрослых, а также лиц, страдающих патологическими нарушениями интеллектуальной и речевой деятельности. Для этого он

использовал «функциональную методику двойной стимуляции», разработанную им совместно с Л. С. Сахаровым [40]. Вместе с тем Л. С. Выготский сам отмечал и некоторые недостатки своего первого исследования понятий. В частности, ему не удалось раскрыть связь между ступенями развития мышления, формирования понятий. Поэтому в ходе исследования не искусственных, а реальных понятий Л. С. Выготский стремился внести существенные коррективы в разработанную им теорию. В дальнейшем исследования по формированию понятий в дошкольном и школьном возрасте были проведены Д. Н. Узнадзе [182], Р. Г. Натадзе [119], Ш. А. Надирашвили [118] и другими исследователями грузинской психологической школы. В частности, изучая развитие обобщения у детей школьного возраста и пытаясь моделировать его генетические ступени, Ш. А. Надирашвили отмечает, что в психологии обычно изучался такой процесс обобщения, в котором испытуемые использовали только «положительные» примеры, роль «отрицательных» не была оценена по достоинству [118].

В результате проведенных экспериментов Ш. А. Надирашвили констатировал, что развитие обобщающего действия, необходимого для овладения понятием конъюнктивного типа, в школьном возрасте проходит две ступени. На первой ступени, в 7—10 лет (I—IV классы), испытуемые осуществляют обобщение, используя «положительные» примеры. На второй ступени обобщения, которая начинается с 11 лет и формируется окончательно к 13 годам (VII класс), используются как «положительные», так и «отрицательные» примеры всяких видов. Развитие способности обобщения в дальнейшем связано с развитием способности использовать «отрицательные» примеры. Как отмечает Ш. А. Надирашвили, ребенок использует «отрицательные» примеры в качестве средства обобщения необходимых признаков после 11—12 лет. Далее «отрицательные» примеры вносят свою лепту в процесс обобщения в целом. Исследования Ш. А. Надирашвили позволяют ставить такой очень важный в контексте нашего исследования вопрос: означает ли, что у детей до 11—12 лет механизм отрицания вообще не действует? Если действует, то Какова его специфика?

В противоположность работам советских психологов, которые рассматривают отрицание как компонент развития понятийного мышления, в зарубежной психологии можно легко различить два основных подхода к изучению негиза отрицания — психоаналитический и бихевиористский. Оба они произвольно и односторонне вычлняют отдельные аспекты этого процесса, отсюда и односторонняя или даже ложная его трактовка. Прежде всего отметим тенденцию видеть в процессе генезиса отрицания проявл. ние области бессознательного. Осо-

бенно характерна в этом отношении работа Р. Спитца. В предисловии к книге «Нет и Да», вышедшей к столетию со дня рождения Фрейда, Спитц пишет, что идеи Фрейда об отрицании, высказанные им более тридцати лет назад, могут быть использованы при непосредственном наблюдении за грудным ребенком [290, с. 7].

Согласно Спитцу, общение ребенка — явление эгоцентрическое — так как оно соответствует внутренним неуправляемым и непреднамеренным процессам разрядки (*décharge*). Появлению у ребенка отрицательного знака «нет» в виде качания головой при его общении с окружающими людьми, и прежде всего с матерью, предшествуют некоторые подготовительные этапы. Так, в трехмесячном возрасте появляется инстинктивное, так называемое роющее, поведение (*comportement de «fouissement»*) ребенка как ответ на предъявление материнской груди. Такое поведение, замечает Спитц, сопровождается улыбкой ребенка. После девяти месяцев, с появлением чувства тревоги, у ребенка развиваются уже произвольные движения головы, которые сигнализируют об отказе в социальном контакте. Для инстинктивных и произвольных движений головой общим является то, что они сопровождаются «разрядкой напряжения» и являются двумя регрессивными этапами на пути к настоящему отрицательному знаку.

Появление «нет» в качестве абстракции — показатель прогресса. По Спитцу, это происходит между 15-м и 18-м месяцами жизни ребенка. На данном этапе «нет» — это уже семантический жест на уровне предметных отношений и семантического общения, представляющий собой начало усвоения символа отрицания. Благодаря ему у ребенка появляется способность к рассуждению, означающая реструктурирование и деятельность своего «Я». В конечном счете отрицание возникает тогда, когда появляются первые функции своего «Я». С этого времени, пишет Р. Спитц, отрицание становится «триумфальным лозунгом» на протяжении всего того периода развития ребенка, о котором психоаналитики говорят как о негативистическом периоде в его жизни. «З. Фрейд (1908) и Анна Фрейд (1951) квалифицировали этот период как период анального упрямства» (*obstination anale*) [290, с. 77].

Таким образом, по Спитцу, отрицание возникает только на определенном этапе онтогенетического развития. Когда же ребенок сознательно овладевает отрицательным понятием, его сознательным употреблением в общении, то это означает, что «человек очеловечивается» [290, с. 113].

Сказанное подтверждает, что Р. Спитц, как и З. Фрейд, придает большое значение роли отрицания в жизни и деятельности человека. Он считает, что отрицание — это некоторый защитный (биологический) механизм против социального контакта. Если в трехмесячном возрасте

поведение ребенка еще как-то сопровождается улыбкой, то после девяти месяцев у него спонтанно появляется страх, который к 15—18 месяцам приводит к сознательному употреблению отрицания для противостояния перед фрустрирующими ситуациями общества, для сохранения самого себя и для доминирования над другими.

В отличие от отрицания, утверждение, по мнению Спитца, фактически не выполняет никакой социальной роли, так как оно — явление биологического характера, проявляющееся лишь при удовлетворении первичных потребностей. По Спитцу, утверждение — сигнал о биологической сатисфакции.

Таким образом, Спитц, как и другие последователи З. Фрейда, сводит социально-психологическую сущность человека к инстинктивно-биологической, к защите и борьбе за существование, к доминированию над другими и отстаиванию своего «Я». Хотя представители психоанализа и стремились указать на лежащие в основе отрицания механизмы, проследить их в генетическом плане, обращая тем самым внимание на значение отрицания в жизни и деятельности человека, они все же односторонне и неправильно понимали их.

Вторым типичным для зарубежной психологии подходом к изучению генезиса отрицания является подход, по существу очень близкий к бихевиористскому. Возьмем для примера новейшее исследование, проведенное французским психолингвистом Б. Бойсон-Бардье, изучавшим время реакции и число правильных и ошибочных ответов при предъявлении различных «синтаксических» и (или) «лексических» отрицаний [214]. Для «калькуляции» давались предложения типа: *Я спросил, надел ли Пьер свою Шляпу; Я спросил, не надел ли Пьер свою шляпу; Я заметил Пьеру надевать свое пальто; Я запретил Пьеру не надевать свое пальто.* В инструкции к опыту испытуемому говорилось: «Тебе покажут некоторые картинки. На одних картинках нарисованы шляпа, пальто, на других их нет. Тебе скажут предложение, в котором говорится, как должен быть одет Пьер. Будь внимателен и как можно быстрее покажи картинку, на которой Пьер таков, как говорится в данном предложении». В результате проведенного эксперимента Б. Бойсон-Бардье обнаружил, что время реакции испытуемых при осмыслении предложений зависит как от «синтаксического», так и «лексического» типа отрицаний, а в целом оно обусловлено общим числом («синтаксических» и «лексических») отрицаний, содержащихся в предъявляемом предложении.

Новым в исследовании Б. Бойсона-Бардье является то, что он определил время реакции и правильность или неправильность ответов испытуемых не только на «синтаксические», но и на «лексические» отрицания у детей 6—7 лет.



В целом, несмотря на большое количество работ, посвященных изучению мышления ребенка, в зарубежной психологии очень мало таких, где ставится задача экспериментального исследования развития отрицания. Многие из имеющихся характеризуются психоаналитическим или бихевиористским подходом, методика их весьма несовершенна, и полученные на ее основе данные не могут служить основой для широких обобщающих выводов. Среди наиболее интересных следует выделить работы Ж. Пиаже и его сотрудников, прежде всего Б. Инельдер. Остановимся на них несколько подробнее.

### **Ж. Пиаже и Б. Инельдер о развитии отрицания у ребенка**

Изучая особенности развития у ребенка операции классификации, Пиаже и Инельдер пришли к выводу, что необходимо «приступить к центральным проблемам дополнений вообще и отрицания» [134, с. 189]. В этой связи они ставят 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 «всеми» (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 одной из экспериментальных серий в качестве материала были использованы 18 геометрических фигур — 3 больших и 3 маленьких квадрата, 3 больших и 3 маленьких круга, 3 больших и 3 маленьких треугольника. В свою очередь каждая триада состояла из одного синего элемента, одного белого и одного красного. Задания давались детям в «нисходящем» и «восходящем» порядках. Нисходящий порядок: 1) «дай мне то, что не является кругами»; 2) «...то, что не является синими кругами»; 3) «...то, что не является маленькими синими кругами» и так далее. Восходящий порядок: 1) «Дай мне то, что не является маленькими белыми треугольниками»; 2) «...то, что не является маленькими треугольниками»; 3) «...то, что не является треугольниками» и так далее.

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 до 13 лет.

На основе проведенных экспериментов Пиаже и Инельдер заключили, что первые проявления отрицания у ребенка возникают спонтанно, одновременно с появлением у него дихотомической классификации. Вначале проявляется тенденция довольствоваться «простыми»

отрицаниями, затем это отрицание комбинируется с поисками позитивного свойства.

На поставленный ими вопрос после проведения исследования Ж. Пиаже и Б. Инельдер отвечают так: число отрицаний по отношению к отдельным классам с возрастом постоянно сокращается; число отрицаний по отношению к самым близким классам с возрастом увеличиваются; отрицание, относящееся ко всему (все, кроме неотрицательного класса), вызывает два вида реакций различного характера: с одной стороны, наблюдается увеличение числа отрицаний (то есть, отрицаний, относящихся ко всему) У детей в возрасте от 4 до 6 лет (малышам трудно думать о двух или трех свойствах одновременно), с другой стороны, число отрицаний этого рода снова сокращается в 7 лет (испытуемые этого возраста считают более важным отличать данный класс от его ближайших классов).

По Пиаже и Инельдер, отрицание развивается в зависимости от развития операции включения. Формами отрицания, имеющими общее значение в системе иерархических включений, 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')- Что касается цели отрицания, то в постепенном развитии включений она поляризуется в направлении целого или близкого класса. Ребенок проявляет все более сильную тенденцию связать отрицание с близкими включениями и тем самым отходит от недифференцированного отрицания (не-А = любой объект, не имеющий свойства  $\alpha$ ). Постепенно он приходит к нюансировке различных степеней отрицания. В конце этой эволюции тесная связь между отрицанием и включениями приводит к открытию, завершающему систему дополнений: если  $A < B$ , то  $\text{не-}A > \text{не-}B$ . Это происходит на уровне формальных операций (IV стадия развития мышления, по Пиаже).

Особняком стоят эксперименты Пиаже и Инельдер по исследованию пустого (нулевого) класса, когда на одних карточках определенной геометрической формы даны изображения некоторых реальных объектов, а на других ничего не изображено [134, с. 214]. Авторы интересовались, какова реакция испытуемых на отсутствие рисунков на некоторых карточках при выполнении ими заданий по классификации, будут ли они стремиться придать всем карточкам позитивные признаки, например, признак формы. Эксперимент показал, что у детей до 10—11 лет «существует систематическое противодействие дихотомии этих карточек на те, у которых есть рисунки, и те, у которых их нет... <...>... Отсюда тенденция ребенка либо игнорировать негативные признаки... либо присваивать белым карточкам позитивные признаки...» [134, с. 217]. «Лишь

к 10—11 годам, — констатируют Пиаже и Инельдер, — испытуемые принимают классификацию, которая между тем в этом случае прямо напрашивается: с одной стороны, класс карточек, имеющих рисунок, а с другой — класс карточек, которые их не имеют!» [134, с. 215]. Причину этого авторы усматривают только в различии между поведением, характеризующим уровень конкретных операций, связанных с конкретным содержанием и исключающих понятие пустого класса (III стадия), и поведением, характеризующим формальное мышление или его подготовительную фазу, когда возможно оперирование структурами независимо от их содержания (IV 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. При этом они показали **направление** действия отрицания, **объем** содержания, подвергающегося отрицанию, **формы** отрицания, его **цель**, **количество** отрицаний в том или ином возрасте и т. и. Как Лб этом говорят они сами, их интересовал вопрос «каков... смысл выражений не-А (по объему) или не-α (по содержанию)» [134, с. 201].

Вместе с тем Пиаже и Инельдер не показали механизма отрицания как специфической познавательной структуры индивида, его обусловленности социальными условиями жизни и деятельности ребенка. По мнению этих ученых, ребенок, взаимодействуя «один на один» с объектами, однажды спонтанно начинает отрицать. Данное утверждение вызывает серьезные возражения. Советские ученые (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и др.), а также некоторые зарубежные психологи (А. Валлон, р. Зазо и др.) не раз доказывали, что 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. В этом плане представляются целесообразными исследования, которые могли бы подтвердить, что благодаря именно такому опосредованному общению ребенка с объектом через позиции других лиц и их отношение к объектам отрицание начинает проявляться у ребенка гораздо раньше, чем показали Ж. Пиаже и Б. Инельдер.

Следует отметить, что Пиаже и 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 и в предыдущем случае, а не-А выражен отсутствием всякого изображения). Однако, по Пиаже и Инельдер, данный не-А является не отрицанием, а пустым, или нулевым классом и рассматривается ими от-

дельно от понятия отрицания. Мы считаем, что отрицание необходимо исследовать прежде всего именно на основе отсутствия, которое феноменологически предшествует собственно отрицанию [173; 249].

Существенным недостатком методики, применявшейся Пиаже и Инельдер, следует считать то, что, изучая отрицание, они использовали инструкцию, в которой содержалось отрицание: «Дай мне то, что **не** является кругами» и т. д. Далее, в их исследовании не всегда четко обозначены те или иные понятия, например, «промежуточное отрицание», «степень отрицания». Цели отрицания и его формы фактически отождествляются: в обоих случаях здесь имеется в виду одно и то же — цельный или близкий класс.

В другом исследовании Пиаже и его сотрудники рассматривали отрицание в связи с изучением **противоречия** [279; 280]. Оставаясь, как они пишут, в рамках диалектического изучения мышления на основе конструктивистского структурализма [279, с. 52], они попытались определить **операторный статус противоречия** в естественном мышлении человека. С этой целью они сформулировали четыре главные задачи: 1) определить с точки зрения действий и операций противоречия в естественном мышлении субъекта; 2) дать характеристику преодоления, или разрешения (*dépassement*) этих противоречий; 3) установить соотношение между «естественным» противоречием, его разрешением и процессами уравнивания (по Пиаже, это—центральная задача); 4) определить факторы, от которых зависит исходное неуравнивание. Устанавливая противоречия и их источник в естественном мышлении ребенка, Ж. Пиаже и его сотрудники видят их уже в «неполной компенсации между утверждением и отрицанием», в «центрировании на положительные ценности, оставляя без внимания отрицательные», в «неуравнивании» между утверждением и отрицанием [280, с. 156, 171]. Хотя здесь отрицание и фигурирует, акцент ставится не на самой природе утверждения или отрицания, не на раскрытии их психологической сущности (развитие, механизмы и т. д.), а на «неполной компенсации» (между ними), на «центрировании», на «неуравнивании». Следовательно, при рассмотрении противоречий и их источника Пиаже и его сотрудники не отступают фактически от своих старых, традиционных позиций, которые, как известно, не раз подвергались критике как в советской, так и в зарубежной литературе [40; 101; 120; 121; 98; 99; 45; 60; 124; 125; 15; 85; 86; 175; 32; 187].

Согласно Пиаже, 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 взаимодей-

ствие с окружающим миром приводит к развитию утверждения и отрицания, а, наоборот, имманентное развитие последних ведет к обратимости, к уравниванию, к разрешению противоречий. «...Характерная позиция Пиаже, — отмечают П. Я. Гальперин и Д. Б. Эльконин, — заключается 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...» [45, с. 619].

Мы считаем особенно важным подчеркнуть то обстоятельство, что Пиаже и его сотрудники рассматривают отрицание как нечто вторичное по отношению к утверждению, которое, по их мнению, первично, причем, примат утверждения принимается вне иерархических уровней поведения человека [280, с. 165].

Несмотря на то, что эксперименты, проведенные под руководством Пиаже, были непосредственно направлены на изучение противоречий, их источника и разрешения, исследователи, подытоживая полученные ими результаты, все-таки приходят к мнению о возможном существовании различных видов (форм, этапов, типов, уровней) утверждения и отрицания, которые, как они предполагают, должны соответствовать различным видам противоречий. Но поскольку они не проводили экспериментов, специально направленных на изучение отрицания, то, естественно, столкнулись с большими трудностями, содержащимися в изучении противоречий. Они пишут, что на сенсомоторном уровне «можно заметить только позитивные признаки», что в плане онтогенеза «утверждение является первичным по отношению к отрицанию», что только «с началом концептуализации... можно заметить формирование элементарных негативных суждений». Следовательно, необходимо «ждать появления операторного уровня, чтобы правильно владеть отрицанием» [280, с. 165, 166]. В то же время Пиаже и его сотрудники предполагают существование некоторого моторного, или практического отрицания, являющегося первичной формой отрицания [280, с. 168].

Таким образом, 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 «фон» по отношению к «фигуре» — тоже не отрицание и т. д.); с другой — оно существует в виде некоторого моторного, или практического отрицания. Ж. Пиаже и его сотрудники подходят к отрицанию как к двухсистемному явлению: любое действие, — пишут они, — солидаризируется с двумя системами отрицания — с одной внешней, другой внутренней [280, с. 172]. Внутреннюю систему отрицания авторы именуют **эндогенной**, внешнюю же, как можно понять из контекста, следует назвать **экзоген-**

**ной.** Однако они ничего не говорят о том, какое именно действие имеется при этом в виду: внутреннее, психическое (интериоризированное) или же внешнее, физическое (экстериоризированное). Совершенно не раскрываются также природа этих «систем», их взаимосвязь и взаимобусловленность.

Отдавая должное работам группы Пиаже, необходимо отметить, что со многими их положениями трудно согласиться. Здесь, как нам представляется, с самого начала мы имеем дело с неверной постановкой вопроса, уводящей в сторону от рассмотрения его существа. С диалектической точки зрения первичным является не мысль, не высказывание (утвердительное или отрицательное), а та материальная действительность, в процессе взаимодействия и преобразования которой у человека возникает соответствующее утверждение или отрицание как активное психическое отражение этой действительности.

### **Задачи, теоретическое обоснование и методика экспериментального изучения генезиса отрицания**

При изучении развития отрицания мы основывались на положении В. И. Ленина о том, что диалектический переход отличается от недиалектического «единством (тождеством) бытия и небытия» [8, с. 256], что «становление есть данность бытия так же, как небытия» [7, с. 95].

Исходя из положений развиваемой в нашей стране теории уровневой структуры психики [148; 150—153], мы выдвинули гипотезу о том, что развитие мыслительной операции отрицания, реализующей механизм неопределенности, происходит по типу последовательного построения уровневой структуры, формирование и перестройка отдельных звеньев которой, хотя и не обязательно выражаются во внешних, поддающихся простой регистрации формах, тем не менее могут быть доступны экспериментальному исследованию. В выделении уровней отрицания мы исходили как из теоретических представлений об уровнях психического реагирования, отраженных в работах о структурно-, уровневой организации психики [72; 93; 155; 69; 158; 146; 183], так и из экспериментальных данных А. В. Соловьева по изучению процессов формирования понятий [173]. На этом этапе исследования положения структурно-урвневой теории служат главным образом для обоснования гипотезы, поскольку сами они были разработаны не на материале изучения отрицания; о возможности же теоретической интерпретации отрицания в рамках этой теории можно будет говорить лишь после проведенных экспериментов и установления степени адекватности полученных данных выдвинутой гипотезе.

Первой и основной задачей нашего исследования было экспериментальное изучение генезиса психологических уровней отрицания у детей в дошкольном и школьном возрасте. Вторая задача заключалась в определении роли (значения) эмоционального фактора в процессе развития отрицания у детей дошкольного и школьного возраста.

При разработке методики решения задач мы руководствовались следующими принципами:

1. Задания, предлагаемые испытуемым определенной возрастной группы, должны соответствовать ведущему виду деятельности этих испытуемых. Например, детям дошкольного возраста экспериментальные задания давали в игровой форме, у школьников (особенно среднего и старшего возраста) создавали установку на решение задач;

2. Как уже отмечалось, существенным упущением в методиках П. Уосона, Ж. Пиаже и Б. Инельдер, Б. Бойсона- Бардье и других зарубежных психологов являлась подсказка ответа самой инструкцией. Мы стремились преодолеть этот существенный недостаток: отрицание должно фигурировать не в задании и не в инструкциях к нему, а в ответах, то есть исходить не от экспериментатора, а от самого испытуемого. Последнего необходимо ставить в ситуацию, выход из которой может быть найден лишь через отрицание;

3. Мы показали, что почти во всех методиках «отрицание» традиционно выражено не отсутствием определенных признаков, качеств, а их наличием. Поэтому одним из важнейших принципов составления нашей методики было включение и учет факта реагирования субъекта не столько на наличные (А), сколько на отсутствующие (не-А) признаки. Исходя из этого, экспериментальная ситуация строилась по принципу дихотомии, то есть в качестве общего деления предъявляемых фигур выступало наличие и (или) отсутствие тех или иных гомогенных свойств<sup>10</sup>;

---

<sup>10</sup> В этом смысле созданная нами методика есть нечто противоположное методике А. Левицкого «Клипец» [267]. Эта методика широко используется в клинической практике. Если в своей методике А. Левицкий шел от названия объектов — от утверждения («Эта карточка — «Клипец») и (или) отрицания («Эта карточка — не «Клипец») — к самим объектам, то мы следовали (в констатирующей части эксперимента) как бы обратным путем — от самих объектов и реальных действий с ними к их постепенному разграничению и, наконец, к словесному названию и обозначению, то есть к утверждению и отрицанию. Самым дихотомический принцип деления фигур не сообщался испытуемому, хотя он имплицитно содержался в методике.

Испытуемый после определенных самостоятельных умственных и практических действий с фигурами должен был сам обнаружить этот принцип и обозначать возникшие в результате таких действий два класса предметов (А и не-А).

4. В тех случаях, когда испытуемый не мог самостоятельно решить задачу, ему задавался вопрос, содержащий прямую подсказку отрицания. Хотя мы против того, чтобы использовать этот прием как основной при изучении отрицания, он все же дает возможность изучения влияния под. сказки на характер решения экспериментальной задачи;

5. Мы стремились к тому, чтобы методика изучения генезиса отрицания не ограничивала возможности экспериментатора в использовании различных и не ограниченных в числе признаков, по которым испытуемый мог бы отрицать;

6. Раскрытие психологической сущности отрицания потребовало сочетания качественной и количественной оценок полученных результатов. О главной — качественной — характеристике мы судили на основе применяемых испытуемыми способов решения задания, особенностей их ориентировки на существенные и несущественные условия задания в процессе его решения. Количественная оценка полученных данных выводится на основе результатов, отражающих успешность (неуспешность) решения задания.

Экспериментальный материал был подобран исходя из того, что нам предстояло решать задачи, связанные с определением наглядно-действенного уровня отрицания. Были разработаны два комплекта экспериментального материала: один для изучения развития отрицания по признаку цвета, другой — по признаку формы фигур. Оба набора использовались также для изучения отрицания по признаку «любимые-нелюбимые» фигуры, то есть по признаку, выражающему определенное эмоциональное отношение.

Для изучения развития отрицания по признаку цвета применялся комплект из 25 разноцветных кругов — по пять кругов красного, желтого, зеленого, синего, черного цвета. Такое количество кругов, как показали предварительные опыты, оказалось достаточным для выявления интересующих нас особенностей отрицания в том или ином возрасте. Все круги были изготовлены из одного и того же материала (картона), имели одинаковую величину ( $d = 70$  мм) и различались только цветом. Во избежание путаницы каждая пятерка кругов была окрашена в один и тот же цвет с обеих сторон. Необходимость этого выяснилась после предварительных опытов, когда многие испытуемые использовали в качестве признаков для классификации (при свободной манипуляции с ними) не только лицевую, но и обратную сторону предъявляемых кругов. (Такая особенность наблюдалась и в экспериментах на классификацию у Ж. Пиаже и Б. Инельдер.)

Хотя полный набор состоял из 25 разноцветных кругов, в каждом отдельном исследовании с одним испытуемым использовались только



десять из них. Применяя этот прием, мы стремились не делать эксперимент слишком длительным и утомительным для детей, чтобы они не потеряли интереса к нему, а также чтобы перцептивная ситуация, созданная при помощи такого числа фигур, была достаточно сложной и неопределенной, хотя и разрешимой.

В свою очередь, из десяти кругов подбиралось пять одного цвета, остальные же пять — по одному кругу на каждый из оставшихся четырех цветов плюс еще один круг, который по цвету повторялся с каким-либо из четырех.

В зависимости от цвета, по которому намечалось производить отрицание, в каждом конкретном случае комбинации из десяти кругов постоянно менялись. Таким образом, мы создавали и постоянно использовали пять основных комбинаций из десяти кругов каждая;

- 1) 5к + 2ж + 1з + 1с + 1ч;
- 2) 5ж + 2к + 1з + 1с + 1ч;
- 3) 5з + 2с + 1к + 1ж + 1ч;
- 4) 5с + 2ч + 1к + 1ж + 1з;
- 5) 5ч + 2з + 1к + 1ж + 1с.

По такому же принципу были изготовлены и использованы пять комбинаций из плоскостных фигур (по пять грибов, самолетов, рыб, зайцев и елочек — всего 25) для изучения развития отрицания по признаку формы. Фигуры были вырезаны из одноцветного (зеленого) картона и отличались только формой.

Уравнивание фигур по всем признакам, кроме одного, позволяло испытуемым отрицать по этому одному, неуравненному признаку. Данный прием представляется нам эффективным именно для изучения развития отрицания. Уравнивание по всем признакам, кроме двух и более, затруднило бы решение поставленной задачи. Как показали предварительные эксперименты и подтвердил ход основной серии, такое число признаков при соответствующем учете других параметров — количество проб с одним испытуемым по одному из трех перечисленных выше признаков (цвет, форма, «любимые-нелюбимые»), количество испытуемых одного возраста, общее количество испытуемых и т. п. — оказалось достаточным для выявления однозначных результатов закономерностей генезиса отрицания.

Перейдем к анализу структуры и содержания разработанной нами методики исследования генезиса отрицания (МИГО). Она состоит из трех основных частей: констатирующей, подсказывающей (в некотором смысле — обучающей) и контрольной.

В свою очередь, констатирующая часть МИГО делится как бы на две подчасти: первая предполагает предъявление для сравнения четырех

(из десяти) различных по цвету или форме фигур, две из которых одного и того же цвета (одной формы), остальные — различных цветов (форм).

Необходимость предъявления такого числа фигур обусловлена, на наш взгляд, следующим. Использование только двух фигур (например, желтого и красного кругов) приводит к пониманию, например, желтого круга как не красного. Иначе говоря, отрицание здесь выступает просто как обратная сторона утверждения, поскольку оставшаяся желтая фигура единственная и не создает проблемы выбора.

Иная ситуация имеет место при предъявлении трех различных по цвету или форме фигур, что способствует, на наш взгляд, вычленению собственно мыслительной операции отрицания, переводу задачи из плана перцепции в мыслительный план. Следовательно, целесообразнее начать эксперимент по изучению развития отрицания с предъявления не двух, а по крайней мере трех различных фигур. Однако, как показали предварительные эксперименты, многие испытуемые при сопоставлении, например, группы красных кругов (состоящей из одного круга) с группой не красных (состоящей из двух других кругов) для обозначения второй использовали признак «количество фигур», а именно — «два», «много», «не один» и др. Чтобы исключить подобного рода побочные эффекты, сократить время эксперимента и несколько облегчить решение, мы уравнивали условия задачи, предъявляя в исходной экспериментальной ситуации четыре фигуры, две из которых обязательно должны быть одинакового цвета (одинаковой формы), две — разных цветов (форм).

Вторая подчасть констатирующей части МИГО включает в себя последовательное предъявление по одной оставшихся шести фигур. Необходимость этого обусловлена тем, что предъявление в начале эксперимента четырех фигур и их разделение согласно требованиям методики на две части (например, на красные и не красные круги, на грибы и не грибы) еще недостаточно для суждения о том свернутом процессе, который в конечном счете приводит к формулировке испытуемым отрицания. Такой методический прием дает возможность «растянуть» во времени решение задачи и иметь дело не со свернутым актом отрицания или утверждения, а с процессом более или менее длительным. К тому же предъявление фигур (из этих шести), не входящих в первоначальные «четверки», но которые при классификации можно отнести только к группе фигур не-А (не красных, не грибов, не любимых и т. и.), служило своеобразным индикатором для проверки того, в какой мере сформировалось отрицание. Предъявление дополнительных (их можно обозначить и как «проблемные») фигур показывает, на что ориентируется тот или иной испытуемый в решении задачи. Фигуры «шестерки» предъяв-

лялись в произвольном порядке. Мы основывались на данных, полученных в предварительных опытах, согласно которым такое предъявление не оказывало существенного влияния на результаты.

После констатирующей следовала подсказывающая часть МИГО, основная цель которой — ввести отрицание в словесной форме, сообщить его испытуемому. Для этого все десять фигур смешивались и испытуемому предлагалось выбирать фигуры той или иной группы не-А (нелюбимых, нежелтых, незайцев и т. п.). Как уже отмечалось, эта часть методики совпадает с методикой Ж. Пиаже и Б. Инельдер, однако для нас она имеет вспомогательное значение в изучении генезиса отрицания.

Контрольная часть МИГО заключалась в беседе экспериментатора с испытуемым по определенной схеме. Главная ее цель состояла в том, чтобы подвести итоги выполнения задания испытуемым по первым двум частям методики, проверив тем самым степень понимания соответствующей подсказки отрицания, а также степень осознанности употребления отрицания.

### Описание экспериментальных серий

Продемонстрируем возможность проведения эксперимента с детьми младшего дошкольного возраста (3—4 года). В качестве экспериментального материала используем комплект из 25 разноцветных кругов, которые, «опредметив» для наших испытуемых, назовем мячами.

Шаг 1. Экспериментатор показывает вырезанного из бумаги Мишку и предлагает ребенку поиграть «в эти мячи».

Шаг 2. Экспериментатор берет по одному кругу, показывает ребенку, и, спрашивая его, «какого цвета этот мяч», определяет, знакомы ему те или иные цвета или нет. Если ребенок правильно отличает и называет хотя один из предъявляемых ему цветов, то эксперимент по изучению развития отрицания организуется именно по этому признаку. Если же ребенок не может правильно назвать ни одного из предъявляемых цветов, то, естественно, в эксперимент его включать не следует.

Допустим, ребенок хорошо отличает и правильно называет «мячи» красного цвета. Исходя из этого, экспериментатор создает следующую комбинацию из десяти кругов: 5к + 2ж + 1з + 1с + 1ч (комбинация 1). Остальные «мячи» убираются.

Если ребенок не знает названия других цветов, кроме красного, то по «логике вещей» он может найти другой выход: обобщить и назвать незнакомую ему по цвету группу «мячей» просто «некрасные», используя для этого факт отсутствия в ней «мячей», знакомых ему по цвету, а именно красных.

Шаг 3. Испытуемому предъявляются вперемешку одновременно четыре мяча — два красных, желтый и зеленый — и формулируется следующая задача: «У Мишки было много мячей. (Показ.) Но он любил играть только с красными. (Здесь, экспериментатор может называть каждый раз любой другой хорошо знакомый данному ребенку цвет). Отложи в сторону **все остальные** мячи».

После решения задачи на практическом уровне испытуемому предлагаются следующие три вопроса: 1) «С какими мячами Мишка любил играть?» 2) «А с этими мячами?» (экспериментатор показывает **некрасные, нелюбимые** Мишкины мячи, не называя, однако, их так). 3) «Как их можно назвать все вместе одним словом, короче?»

Затем экспериментатор по одному достает из мешочка остальные шесть «мячей», варьирующих по цвету, и, предъявляя их в случайном порядке, каждый раз спрашивает испытуемого: «В какую группу (кучу) мячей ты положишь этот? Почему?»

После предъявления всех мячей, экспериментатор снова обращается к испытуемому с первыми тремя вопросами.

Ответами на эти вопросы констатирующая часть МИГО завершается и начинается подсказывающая. Экспериментатор смешивает обе группы мячей (красных и некрасных), говоря: «Мишка поиграл с красными мячами, поиграл и... перепутал их с остальными мячами!» Далее следует инструкция: «Отложи в сторону все **нелюбимые** Мишкины мячи». При этом он подчеркивает голосом (интонацией) слово нелюбимые.

После выполнения ребенком этого задания, экспериментатор повторяет первые три вопроса.

Затем экспериментатор опять смешивает все «мячи» («Мишка перепутал!») и снова предлагает малышу: «Отложи в сторону все **некрасные** мячи!» — интонационный акцент приходится при этом на слово некрасные.

3 И опять, уже четвертый раз, экспериментатор задает испытуемому те же три вопроса.

В конце эксперимента ребенка просят вспомнить, какие мячи надо было отложить в сторону, после того, как Мишка перепутал их. Словесный отчет испытуемых позволяет получить дополнительные сведения об исследуемом явлении, так как он, по мнению специалиста в данной области В. И. Лубовского, «отражает постоянное участие второй сигнальной системы в анализе и обобщении отношений между компонентами условной связи, результаты этой ее „внутренней деятельности“» [107, с. 15].

Эксперимент приводится индивидуально с каждым испытуемым.

Время проведения эксперимента с одним испытуемым (включая и время на протоколирование) составляло в среднем 10—11 минут, (для

старшеклассников — 20—25 минут; это объясняется многими причинами: чуть более длинными паузами, необходимыми для обдумывания старшими школьниками их ответов, более пространственными формулировками, рассуждениями, порой просьбами о повторении задачи).

В целом эксперимент носил характер частых (от года к году) последовательных «поперечных срезов» (от 3—4 и до 16—17 лет включительно). Общее количество испытуемых, принявших участие в эксперименте, — 280 человек: по 20 произвольно выбранных нами испытуемых в каждой из 14 исследуемых возрастных групп.

## Результаты проведенных экспериментов

Использование одной и той же методики (МИГО) для изучения развития отрицания у детей различных, но непосредственно следующих друг за другом возрастных групп, позволило проследить за теми качественными и количественными изменениями, которые при этом имели место. Остановимся на анализе данных, полученных на каждом этапе применения методики исследования генезиса отрицания. Первый этап — предъявление для классификации «четверки» фигур. Полученные здесь результаты свидетельствуют о том, что по качеству выполнения задания, действуя согласно инструкции «Отложи в сторону все остальные мячи», испытуемые разделились на три основные группы

К первой группе мы отнесли детей 3—4 лет, которые вместо не-А (некрасных, негрибов, нелюбимых и т. п.) откладывали все фигуры подряд, без разбора. При этом они быстро и часто отвлекались, вступали в разговор с экспериментатором, делились своими впечатлениями. Если в продолжении эксперимента от этих детей пытались добиваться выполнения задания, повторяя с ними вместе по несколько раз условие задачи, то часть из них по-прежнему настаивала на своем, другие же находили частично верные, но в целом опять-таки сумбурные решения, особенно при предъявлении «проблемных» фигур. После повторения задания некоторые дети подолгу держали фигуры в руках, другие скованно и напряженно крутили их между пальцами и, изредка поглядывая на экспериментатора, робко повторяли одно и то же: «Не знаю».

Таким образом, в первую группу вошли дети, которые фактически не поняли инструкции, что можно объяснить словами Ж.-Пиаже: «Ребенок в этом возрасте еще не может выделять общие классы, поскольку у него отсутствует различие „всех“ и „некоторых“» [131, с. 181]. Эту группу составила примерно половина опрошенных нами детей 3—4 лет. Поскольку в других возрастных группах таких детей не оказалось, можно сделать вывод, что описанные выше особенности

«выполнения» задания на практическом уровне свойственны лишь некоторой части детей 3—4 лет.

В отличие от детей первой группы дети второй группы приняли соответствующую инструкцию. Однако они, как правило, сначала составляли различные неверные комбинации, и только потом, после нескольких (двух-трех) повторений вместе с экспериментатором условий задачи все же верно решали ее. Определенные трудности испытываемые этой группы встретили при распределении «проблемных» фигур.

Случалось, что после некоторого латентного периода, в течение которого дети взглядом сопоставляли предъявляемую «проблемную» фигуру с выделенными ими до этого фигурами двух групп и мнением самого экспериментатора (при этом они смотрели ему в лицо, ожидая, какова будет его реакция), они выделяли третью группу фигур («Потому, что и тут нет и тут нет» — объясняли они, показывая пальцем на группы А и не-А). В некоторых случаях, мотивируя тем же, они выделяли четвертую группу фигур. Но встаточно было напомнить им условия задачи, как они ^ же в большинстве случаев исправляли допущенную ошибку. Создавалось впечатление, будто их действия опережают мышление.

При распределении «шестерки» фигур дети этой группы редко выдавали желаемое за действительное. Так, несмотря на то, что из инструкции ясно было, что Мишка любил играть, например, только с грибами, эти испытуемые при предъявлении других фигур (негрибов) повторяли, что с такими «Мишка тоже любит играть и я люблю». Таким образом, у детей второй группы уже наблюдаются определенные поисково-ориентировочные действия, направленные на констатацию того, что фигуры «есть» и «не есть». В эту группу вошло примерно 20% детей 3—4 лет и 5% детей 4—5 лет.

Дети, сравнительно легко и верно решившие задачу на практическом уровне, были отнесены к третьей группе. «Проблемные» фигуры не сбивали этих испытуемых с правильного пути решения задачи. Они уверенно относили их к группе фигур не-А, адекватно объясняли их распределение. Дети этой группы не отвлекались; они внимательно слушали задание и таким же образом выполняли его. В эту группу вошло примерно 30% детей 3—4 лет и 95% детей 4—5 лет. Все дети 5—6 лет и старше правильно раскладывали предъявляемые фигуры на А и не-А.

Таким образом, в своих реальных действиях примерно половина детей 3—4 лет (вторая и третья группы) уже правильно ориентируется на **отсутствие** признака и верно использует его в качестве общего критерия для отграничения «отрицательного» класса фигур (класса не-А). Можно сказать, что операция отрицания уже проявляется. Назовем этот уровень проявления отрицания **практическим**, или **наглядно-действенным**.

Следовательно, наглядно-действенный уровень отрицания характеризуется тем, что ребенок, манипулируя предъявленными фигурами, практически правильно выявляет из общего комплекса подлежащих классификации фигур 'Руппу фигур не-А (нежелтых, нерыб, нелюбимых и т. п.).

В нашем исследовании примерно 50% детей 3—4 лет правильно выполнили задание на наглядно-действенном Уровне отрицания по признаку цвета фигур. Близки к этим Результаты выполнения задания на наглядно-действенном Уровне отрицания по признаку формы (55%) и признаку «любимые-нелюбимые» (60%). У детей 4—5 лет имеет место быстрый рост и уравнивание этих показателей по всем, трем признакам (95%). В шестилетнем возрасте, в старшей группе детского сада, достигается стопроцентный уровень правильного выполнения задания на наглядно-действенном уровне отрицания по всем признакам. Этот предел сохраняется и на протяжении всех остальных исследований нами возрастов (рис. 1).

Как видим, на наглядно-действенном уровне принципальных различий между развитием отрицания по эмоционально окрашенному признаку («любимый-нелюбимый») и эмоционально нейтральным признакам (цвет и форма) не наблюдается.

Факт, что начиная с четырехлетнего возраста, большинство детей правильно выполняют задания на наглядно-действенном уровне отрицания, можно рассматривать как результат срабатывания психологического механизма, обусловленного степенью неопределенности объекта. Здесь выделение наличествующих и отсутствующих признаков происходит при непосредственном манипулировании предметами путем последовательного отказа от «неотносящегося» и ограничения «относящегося». Поэтому лежащий в основе наглядно-действенного уровня отрицания механизм можно назвать **механизмом ограничивающего отрицания**.

По результатам наших экспериментов, ограничивающее отрицание имеет место вне опоры на знаковое (словесное) мышление, что подтверждается и экспериментальными данными других авторов. Так, Н. Ю. Вергилес и В. П. Зинченко пишут следующее: «Познавательная роль движений глаз состоит, по-видимому, в том, что с их помощью происходит ограничение (курсив наш. — П.Ж., М.Р.) числа степеней свободы феноменального поля»; чувственный образ формируется путем «преодоления избыточных и неадекватных вариантов отображения одного и того же объекта»; «восприятие ...скорее похоже не на слепое копирование действительности, а на творческий процесс познания» [37, с. 63, 65]. Несомненна аналогия со знаменитым положением Б. Спинозы *Determinatio negatio est* — ограничение есть отрицание.

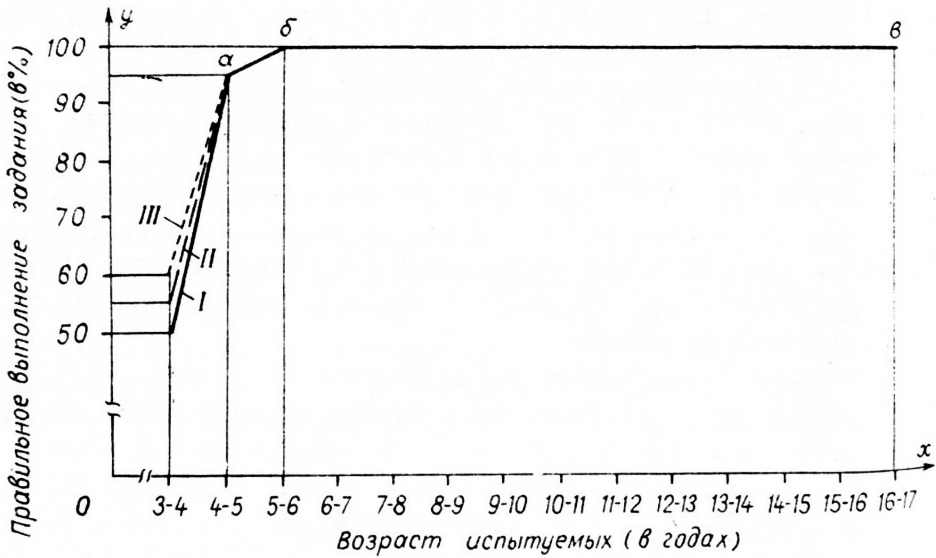


Рис. 1. Результаты эксперимента по развитию наглядно-действенного уровня отрицания у детей и подростков по признакам цвета (I), формы (II) и эмоционально окрашенному признаку «любимые-нелюбимые» (III)  
 На отрезках а—б и б—в графики I, II, III совпадают

Выявленные закономерности наглядно-действенного уровня отрицания и действующего в его основе механизма ограничения целесообразно сопоставить с теми фазами, предшествующими формированию собственно понятия, которые устанавливали Л. С. Выготский [40], Д. Н. Узнадзе [182] и др. Как писал С. Л. Рубинштейн, «у истоков **познания** стоит **действие**. Познание и действие взаимосвязаны. Сначала познание непосредственно вплетено в практическое действие, лишь затем оно выделяется в особую познавательную, теоретическую „деятельность“» [165, с. 59]. «Мышление, — отмечал Д. Н. Узнадзе, — это „функция“, а не „явление“, и как же иначе можно познать его, если не в действии?» [182, с. 79].

Наглядно-действенный уровень отрицания можно назвать и «манипулятивным», «ручным». Здесь, однако, сразу же следует оговориться: нельзя представлять дело так, будто бы отрицание протекает в чисто внешнем плане. Решая задачу на практическом уровне, на уровне действия, ребенок накапливает определенный «отрицательный» опыт, знание о классе предметов не-А. Это знание представляет собой определенный итог познавательной деятельности ребенка и как таковое является не внешним, а интериоризированным, внутренним «отрицательным» опытом [123]. Осознается ли оно, это «отрицательное» знание ребенком? Как известно, «осознать какую-нибудь операцию — это значит переве-



сти ее из плоскости действия в плоскость языка, то есть воссоздать ее в воображении, чтобы можно было выразить ее словами» [40, с. 236]. Для ответа на поставленный вопрос необходимо обратиться к данным, полученным на следующем этапе применения методики исследования генезиса отрицания. Следующий этап — это постановка вопроса о том, как обозначить вместе все фигуры группы не-А одним словом, названием (третий вопрос МИГО). Полученные здесь результаты свидетельствуют о том, что все испытуемые как дошкольного, так и школьного возраста распределились по двум основным группам.

Первую группу составили дети, словесно обозначившие группу фигур не-А (правильно выявленную ими в действии) не в отрицательной, как этого следовало бы ожидать, а в утвердительной форме: «Б», «В», «Г»... или же «Б + В + Г...».

При этом признаки, на основе которых они именуют группу не-А в утвердительной форме, чаще всего как бы навязываются им той же перцептивной ситуацией, которая непосредственно сложилась перед их глазами. Приведем типичный для этой группы пример.

Мише Б. (3 г. 6 м.) предъявляется комбинация «мячей» на отрицание по красному цвету. После верного выявления в действии некрашенных «мячей» Миша не спеша отвечает на третий вопрос, показывая пальчиком: «Зеленый, черный и вот желтый...» При повторении вопроса он, желая ответить короче, уточняет: «И черный, и зеленый, и желтый, и...» И тут же вспомнил: «На улице я видел светофор, где и желтый, и зеленый, а еще... красный!»

Нетрудно, таким образом, заметить, что, хотя в своих реальных действиях дети этой группы и пользуются отсутствием признака (например, отсутствием красного цвета в группе «мячей» не-А) в качестве общего критерия для отграничения «отрицательного» класса фигур, они все же не осознают данного критерия [43; 44; 85; 86; 124; 125; 175]. Это имеет место, даже несмотря на то, что при последовательном предъявлении по одной фигуре «шестерки» и постановке вопроса «Почему?» они неоднократно могут прибегать к отрицательной форме высказывания. Вот один из характерных примеров. После того, как Сережа Л. (3 г. 4 м.) верно отделил группу несамолетов (рыбу и гриб) из «четверки» фигур, показанных в исходной экспериментальной ситуации, ему по одной предъявляются фигуры «шестерки» (гриб, самолет, еще самолет, елочка, заяц, самолет), причем каждый раз он должен объяснить, почему включает данную фигуру в ту, а не в иную группу. Сережа верно распределил все фигуры «шестерки» по группам на самолеты и несамолеты; так, увидев гриб, мальчик говорил: «Потому, что Мишка **не любит** с ним играть». Если демонстрировался самолет, следовал ответ: «Потому, что

он любит в него играть» и т. д. Однако на третий вопрос испытуемый отвечает, пользуясь приемом перечисления фигур в утвердительной форме: «Грибок, рыбка, еще грибок, елочка, зайчик». При повторении третьего вопроса (как все-таки короче назвать всю эту группу игрушек) Сережа ответил: «Зайчики разные там».

Следовательно, хотя этот испытуемый и пользовался в своих практических действиях и отдельных частных мотивировках признаком «непопулярности», он все же не осознал и не обозначил весь класс не-А как «нелюбимые». Этот факт можно сопоставить с данными исследований Д. н. Узнадзе, согласно которым дети трехлетнего возраста, когда спрашиваешь о значении применяемого ими слова, «довольствуются тем, что только указывают на отдельные объекты и никогда не пытаются словесно выразить подразумеваемые под тем или иным словом признаки» [182, с. 130].

Отсюда следует вывод, что отрицание имеет свой генезис в доречевых, еще не осознаваемых ребенком формах интеллектуальной деятельности. Использование ребенком отрицательных языковых средств, форм (например, отрицательных форм глаголов) не обязательно означает осознанное овладение самим понятием отрицания. Как показывают эксперименты, ребенок достаточно рано начинает правильно пользоваться отрицательными языковыми средствами, реально же он может находиться не на знаковом, понятийном, а на наглядно-действенном, неосознаваемом уровне развития отрицания. По нашим данным, эта особенность (при отрицании по определенным признакам) проявляется достаточно ярко у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Так, по признакам цвета и формы фигур практически ни один ребенок дошкольного возраста не был в состоянии дать хотя бы одно верное «отрицательное» название группе фигур не-А. В 7—8-летнем возрасте с этой задачей не справились 85% детей, определяя цвет фигур, и 80% — форму. Из детей 8—9 и 9—10 лет опять никто не смог решить эту задачу. Лишь с 10—11 лет число детей, не осознающих группу фигур не-А и не умеющих правильно назвать ее в отрицательной форме по признакам цвета и формы фигур, стало постепенно уменьшаться. В группе подростков 15—16 лет около 20% испытуемых не справились с классификацией по признаку Цвета фигур и 25% — по признаку формы.

Иная картина сложилась в отношении неосознания и Неумения словесно обозначить группу фигур не-А в отрицательной форме по признаку «любимые-нелюбимые». Если в младшем дошкольном возрасте примерно 80% детей не справились с задачей (не смогли назвать соответствующую группу «нелюбимой»), то к концу дошкольного возраста этот процент снизился до 50, а через год, то есть к 7—8 годам — до 20.

Этот двадцатипроцентный уровень в основном сохраняется и у испытуемых остальных исследованных нами возрастов.

В отличие от детей первой группы дети второй группы не только верно выделили группу фигур не-А в действии, но правильно и к тому же осознанно обозначили эту группу как «не-А» («нелюбимые», «пезеленые», «неелочки»). Следовательно, эти испытуемые сознательно использовали в качестве общего принципа классификации не только наличие, но и отсутствие соответствующего гомогенного признака, свойства фигур [55; 173]. Назовем этот уровень отрицания понятийным, или концептуальным.

Первые три случая (из 20) правильного словесного обозначения отрицания на концептуальном уровне по признаку цвета и четыре по признаку формы фигур были зарегистрированы у наших испытуемых, достигших 7—8 лет (см. табл. 5). У детей 8—9 и 9—10 лет наблюдается определенный спад в этом отношении. Начиная с 10—11-летнего возраста (с IV класса), процент детей, правильно обозначавших в словесной форме группу фигур не-А по признакам цвета и формы фигур, непрерывно растет и к 15—16 годам достигает уровня 80 (рис. 2).

Другая картина наблюдалась в отношении развития осознания и словесного обозначения группы фигур не-А по эмоционально окрашенному признаку «любимые-нелюбимые» (табл. 5). Правильно именуют эту группу «нелюбимые» уже 20% детей 3—4 лет, 50% — 6—7 лет и 80% — 7—8 лет (рис. 2).

Таблица 5. Результаты правильного решения задания на концептуальном уровне отрицания в констатирующей части эксперимента, %

Возраст детей (в годах)	Группа детского сада, класс школы	Признаки фигур		
		цвет	форма	„любимые-нелюбимые“
3—4	вторая младшая	0	0	20
4—5	средняя	0	0	20
5—6	старшая	5	0	35
6—7	подготовительная к школе	0	0	50
7—8	I	15	20	80
8—9	II	0	0	90
9—10	III	0	5	85
10—11	IV	10	5	90
11—12	V	5	5	95
12—13	VI	15	15	90
13—14	VII	35	35	75
14—15	VIII	40	45	75
15—16	IX	80	75	80
16—17	X	80	75	85

Таким образом, результаты проведенного нами исследования показывают, что концептуальный уровень отрицания достигается ребенком раньше или позже в зависимости от характера (эмоциональной окрашенности) признака, который подвергается отрицанию. Так, по эмоционально окрашенному признаку «любимые-нелюбимые» уже 80% детей в возрасте 7—8 лет достигают концептуального уровня отрицания, в то время как по эмоционально нейтральным признакам цвета и формы фигур такой уровень достигается лишь к 15—16 годам. До этого возраста, то есть до 15—16 лет между развитием отрицания на концептуальном уровне по признакам «любимые-нелюбимые», с одной стороны, и цвета и формы — с другой, существуют значительные различия (рис. 2). Красноречивым в этом отношении является следующий факт: во всех исследованных нами возрастах испытуемые, как правило, отрицали прежде всего по эмоциональному признаку «любимые-нелюбимые» фигуры, и только потом по остальным; такое деление почти без всяких исключений вытекало из того, что говорили сами испытуемые.

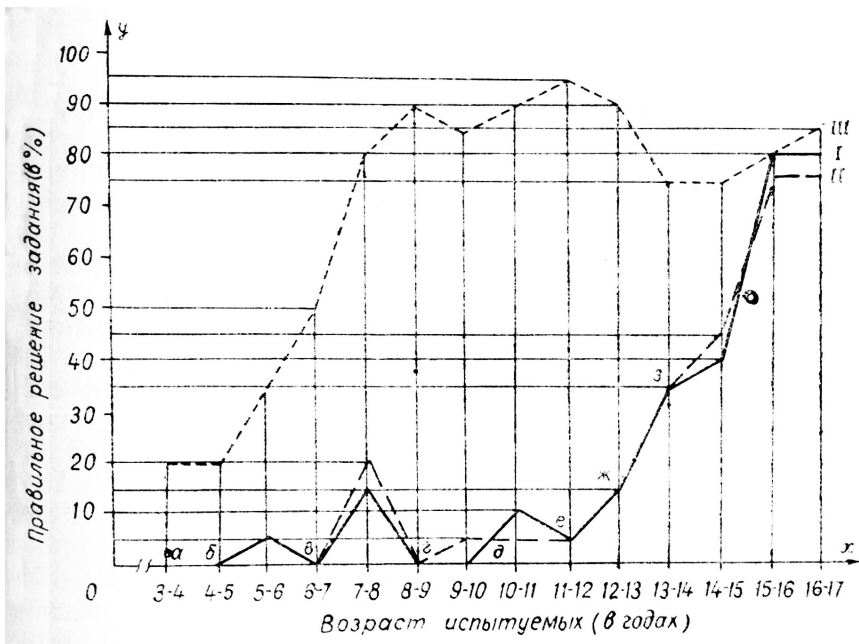


Рис. 2. Результаты констатирующей части эксперимента по развитию концептуального уровня отрицания у детей и подростков по признакам цвета (I), формы (II) и эмоционально окрашенному признаку «любимые-нелюбимые» (III).

На отрезках а—б и г—д график I совпадает с осью абсцисс, на отрезке а—в с осью абсцисс совпадает график II, на отрезке е—з совпадают графики I и II

Небезынтересно также отметить, что наряду с признаком «нелюбимые», испытуемые, начиная с дошкольного возраста, стали подсказывать нам и другие, эмоционально не менее значимые для них признаки: «нехорошие», «некрасивые», «ненужные», «не его» и др. Есть основания предполагать, что, организовав эксперимент на исследование развития отрицания по этим признакам, мы получим картину, аналогичную той, которая наблюдалась в случае с развитием отрицания по признаку «любимые-нелюбимые».

Таким образом, факты свидетельствуют о тесной взаимосвязи и взаимообусловленности отрицания и эмоций. На такую же связь отрицания с эмоциями (только в контексте диалога) указывает и О. Шольц [285]. В других контекстах на эту связь указывали Ж. Котар (в случае психической патологии), П. Ф. Каптерев и Б. Г. Ананьев (в контексте педагогической психологии), П. Уосон (в рамках психолингвистических исследований) и др.

Тот факт, что в 7—8 лет подавляющее большинство детей достигает высшего, концептуального, уровня в развитии отрицания по эмоционально окрашенному признаку «любимые-нелюбимые», свидетельствует, например, о не-ригидности границ между предоперациональными и собственно операциональными стадиями в развитии детского интеллекта. Механизмы, обуславливающие появление отрицания, начинают действовать не обязательно после 11—12 лет, как это, казалось бы, должно следовать из экспериментов по изучению процессов классификации, абстрагирования, обобщения, формирования понятий [131; 134; 40; 182; 119; 118]. Дело, видимо, и в том, что в этих экспериментах использовались признаки, эмоционально отдаленные от интересов и понятий ребенка. Как свидетельствуют наши эксперименты, в зависимости от эмоциональной окрашенности признака возрастные границы, контролируемые механизмом отрицания на концептуальном уровне, достаточно мобильны. Д. Б. Эльконин правильно пишет о необходимости рассмотрения развития аффекта и интеллекта в динамическом единстве. «Но до сих пор,— Указывает автор, — развитие познавательных сил ребенка и развитие аффективно-потребностной сферы рассматриваются как процессы, имеющие свои независимые, взаимно не пересекающиеся линии. (...) В педагогической теории и практике это находит выражение в отрыве воспитания от обучения и обучения от воспитания» [196, с. 13].

Анализируя полученные нами данные о развитии отрицания на концептуальном уровне у детей второй группы, нетрудно заметить и такую особенность. Первые отрицания на концептуальном уровне нередко имеют форму, свидетельствующую о том, что они относятся не к предмету, а к действию (взаимодействию) ребенка с предметом. Например, правильно

выделенная ребенком группа фигур не-А сначала обозначается им не как «нелюбимые» (то есть прилагательным), а как «не любит их», «не любит играть в них» (то есть глаголом). Как установил Л. С. Выготский, «ребенок раньше реагирует на действие, чем на выделенный предмет» [40, с. 237—238]. Затем появляются и другие, как бы переходные «отрицательные» формы, обозначения, которые одновременно относятся и к действию, и к предмету: «не любящие которые», «не любленные такие» и др. Но таких «переходных» форм отрицания мы встретили меньше, чем «исходных». И лишь в конце этого онтогенетического процесса появляется знак, который относится собственно к предмету действия: «нелюбимые». Интересно, что «переходная» форма отрицания перерастает в «конечную» и как бы исчезает, в то время как «исходная» форма отрицания продолжает существовать наравне с «конечной»<sup>11</sup>.

Таким образом, генезис названных форм выражения отрицания показывает, что начальные проявления концептуального уровня отрицания сохраняют некоторые черты относительно более низкого, наглядно-действенного уровня, иначе говоря, концептуальный уровень отрицания вырастает из наглядно-действенного.

Генезис этих форм отрицания наводит также на мысль, что ребенок достигает концептуального уровня отрицания раньше, если отрицание формируется не только на основе эмоционально окрашенных признаков, как было показано выше, но и признаков, выражающих действие. На ранних этапах развития психики ребенка отрицательная форма глагола, по-видимому, преобладает над отрицательными значениями других частей речи. Но это положение нуждается в проверке.

Как мы уже видели, в развитии отрицания на концептуальном уровне по эмоционально окрашенному признаку («любимые-нелюбимые») и эмоционально нейтральным признакам (цвет и форма) существуют значительные различия. Влияет ли подсказка со стороны экспериментатора на уменьшение этих различий? Для ответа на этот вопрос в методику исследования генезиса отрицания была включена подсказывающая часть.

Данные говорят о том, что результаты контрольной части эксперимента незначительно отличаются от результатов констатирующей (табл. 6, рис. 3). Подсказка экспериментатором соответствующего отрицания, его названия несколько повышает концептуальный уровень отрицания

<sup>11</sup> Психопатологи отмечают, что при наличии у больных бредовой интерпретации реальности нередко имеет место стирание граней между «Я» и «окружением», когда больному представляется, что все происходящее вовне влияет на него, а его собственные действия также влияют на все окружающие; в подростковом и юношеском возрасте неред- Ко Доминирует влияние собственных действий. В этом хотя и отдаленная» но явная аналогия рассматриваемой здесь закономерности.

по признакам цвета и формы фигур, но в целом очень мало. Об этом же свидетельствуют и результаты са-моотчетов испытуемых.

Полученные данные указывают на наличие определенной последовательности в развитии исследуемой операции в дошкольном и школьном возрасте. Прежде всего формируется наглядно-действенный, неосознаваемый уровень отрицания, затем понятийный, или осознанный, то есть концептуальный. Развитие операции отрицания, следовательно, состоит в постепенном осознании с возрастом его высшего, концептуального уровня. Как писал Л. С. Выготский, «развитие и состоит в этом прогрессирующем осознании понятий и операций собственной мысли» [40, С. 239].

Однако с появлением концептуального уровня отрицали наглядно-действенный не исчезает. Он одновременно как бы и отрицается и сохраняется. Здесь обнаруживается Динамическая связь недизъюнктивного [31] типа. Нарядно-действенный уровень отрицания сохраняется в Двойном плане. Во-первых, он остается в основе развития Концептуального уровня отрицания. Например, не было одного случая, чтобы испытуемый, не справившийся Решением задания на наглядно-действенном уровне отдания, смог решить его на концептуальном. Только испытуемые, правильно выполнившие задание на низшее уровне, могли выполнить его и на высшем. Видимо, прав был А. Н. Соколов,

**Таблица 6.** Результаты правильного решения задания на концептуальном уровне отрицания в контрольной части эксперимента (после подсказки), %

Возраст детей (в годах)	Группа детского сада, класс школы	Признаки фигур		
		цвет	форма	„любимые-нелю- бимые“
3—4	вторая младшая	5	5	25
4—5	средняя	0	0	35
5—6	старшая	10	0	50
6—7	подготовительная к школе	5	5	65
7—8	I	15	25	85
8—9	II	10	5	90
9—10	III	15	5	85
10—11	IV	5	0	95
11—12	V	5	5	95
12—13	VI	20	20	85
13—14	VII	35	40	75
14—15	VIII	50	55	80
15—16	IX	80	75	80
16—17	X	80	80	80

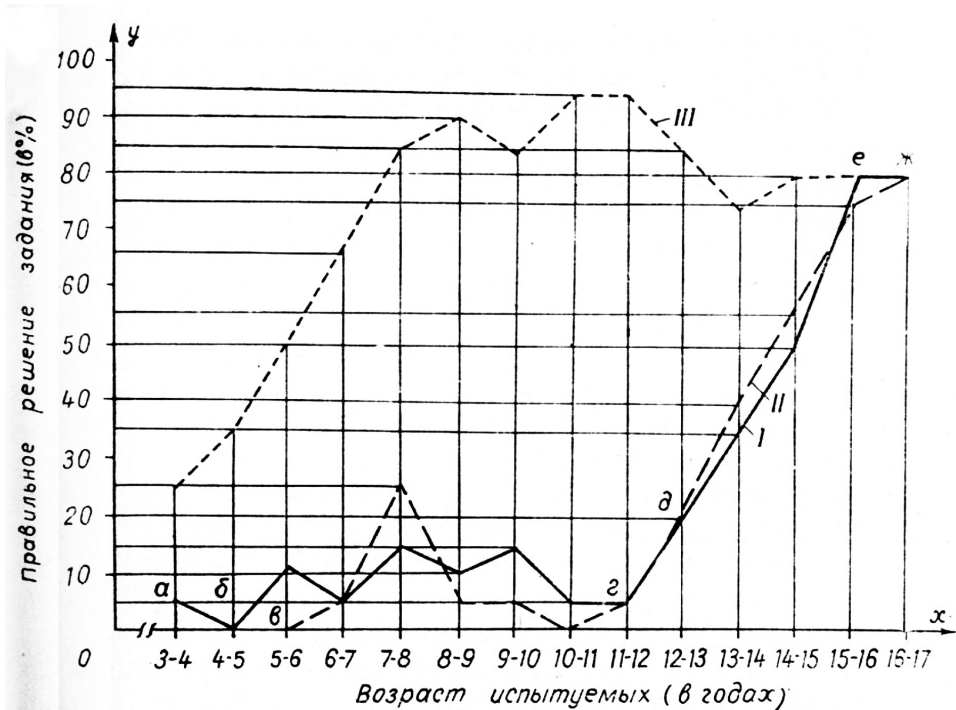


Рис. 3. Результаты контрольной части эксперимента по развитию концептуального уровня у детей и подростков по признакам цвета (I), формы (II) и эмоционально окрашенному признаку «любимые-нелюбимые» (III) На отрезках а—б и г—д графики I и II совпадают, на отрезке в—ж совпадают графики I и III, на отрезке б—в график II совпадает с осью абсцисс

когда писал, что «мышление содержит в себе не только речевую, но и неречевую фазу действия» [172, с. 230].

Во-вторых, все, что сохраняется от наглядно-действенного уровня отрицания, переходит в концептуальный в существенно преобразованном, снятом виде. Имеет место качественно новый, высший «синтез». Происходит то, о чем В. И. Ленин писал: «От утверждения к отрицанию — от отрицания к „единству“ с утверждаемым...» [7, с. 208]. В этом смысле наглядно-действенный и концептуальный уровни образуют целостную, функционально иерархизованную, уровневую психическую структуру отрицания. По-видимому, лишь в случае патологии может происходить расщепление и раздвоение этой структуры. У психически здоровых взрослых людей уровни отрицания тесно взаимосвязаны, взаимопроницают и обуславливают друг друга. При этом концептуальный уровень отрицания служит в качестве направляющего и регулирующего; по отношению к нему наглядно-действенный выступает как ограничивающий или разрешающий.



Исследование показало, что с переходом на концептуальный уровень отрицания происходит уменьшение перцептуальной неопределенности в предъявляемой для классификации группе фигур не-А (правильно выделенных до этого в действии) с одновременным ее перекодированием и фиксацией на качественно новом уровне в виде «отрицательных» понятий, суждений, умозаключений. Т. Рибо выразил это предельно кратко: «Единственной подходящей формулой можно признать следующую: ум переходит **от неопределенного к определенному**» [141, с. 31] Подобное писал и П. Ф. Каптерев: «Отрицательным знаком мы создаем небытие, нетелесность, бесконечные свойства высшего существа, хотя ничего подобного представить и не можем, несмотря на все усилия воображения» [83, с. 174]. Существенно отметить, что некоторые старшеклассники, отвечая на третий содержащийся в нашей методике вопрос, после перечисления многих, причем самых разнообразных «отрицательных» названий группы фигур не-А («нелюбимые», «незеленые», «неелочки», «неодинаковые», «бездействующие», «непредпочитаемые»), вдруг открывали для себя: «Да их же можно до бесконечность! называть „не...“! Просто, мы так не говорим». Иногда оШ так и обозначали группу фигур не-А: «Бесконечное мно жество предметов, без грибов».

Таким образом, благодаря отрицанию с возрастом по- ание, совершающееся на любом уровне, переводится на Ецептуальный уровень и тем самым уменьшается или нимается неопределенность предшествующих уровней. При этом степень неопределенности, которая уменьшается йЛИ же полностью снимается, зависит от многих факто- ор, в том числе и от того, в какой мере она была заложена экспериментатором в предъявляемой для решения задаче. Например, одна степень перцептуальной неопределенности оказывается снятой, когда испытуемый отрицает по одному только признаку предъявляемых фигур, и совсем иная, когда отрицает по двум, трем и более признакам одновременно. В этом смысле отрицание можно рассматривать как своеобразный механизм выявления и фиксации объективно существующей и специально заданной в рамках данной познавательной задачи неопределенности.

В целом результаты нашего исследования генезиса отрицания дают нам основание не согласиться с мнением И. Н. Бродского, который со ссылкой на «Антропологический принцип в философии» Н. Г. Чернышевского пишет, что по сравнению с положительными отрицательные высказывания обладают «меньшей познавательной ценностью» [27, с. 63]. Данная точка зрения исходит, по-видимому, из положения формальной логики, где «не так давно общепринятым было правило, согласно которому нельзя давать отрицательных определений» [52, с. 8]. Это неверно и с точки зрения содержания, если иметь в виду дина-

мику ограничивающего и ограниченного знания, и тем более в генетическом плане, поскольку развитие отрицания с большой степенью адекватности отражает развитие познавательных возможностей ребенка. Подчеркнем в этой связи совпадение наших данных с принятым теперь мнением по вопросу о формировании понятий: если прежде считали, что полноценные понятия можно сформировать •тишь в среднем школьном возрасте (в 11—12 лет), то на основе поэтапной методики П. Я. Гальперина такие понятия удалось сформировать у ребенка 5—6 лет. Подчеркнем, что существенную роль в создании основ и предпосылок развития понятийного мышления играет, как известно, развитие наглядно-действенного и наглядно-образного Мышления. Этим двум важнейшим формам отражения у Зетей дошкольного возраста посвящены оригинальные исследования Н. Н. Поддъякова, выполненные в русле научного направления, развиваемого А. В. Запорожцем [137]. Отметим и работы В. В. Давыдова по изучению различных форм детских обобщений, исследующие формирование содержательных теоретических видов обобщения и теоретических понятий у младших школьников [60].

Полученные нами экспериментальные данные имеют не только теоретическое, но и определенное практическое, прежде всего дидактическое значение. Психологически действенную природу отрицания, его механизм можно сознательно использовать в учебно-воспитательном процессе. Так, в предназначенной для учащихся начальных классов книге «Считай, смекай, отгадывай» В. П. Труднев предлагает юным читателям для самостоятельного решения такую задачу: «Аня и Катя нашли по одному грибу. У Кати гриб был не меньше, чем у Ани. Покажи на рисунке, который гриб нашла каждая из них» [180, с. 5].

В ряде случаев, «для решения строго определенных задач, все элементы которых тоже строго определенные, применяется обратное преобразование, а именно: некоторые из элементов превращаются (временно) в нестрого определенные». Для этого широко используется так называемое доказательство от противного, которое основывается на применении отрицания [188, с. 43]. Другой пример. «Иногда, а в высшей математике довольно часто, легче бывает доказать, что не у всех элементов множества  $M$  отсутствует свойство  $a$ , чем указать конкретно хотя бы один элемент множества  $M$ , обладающий свойством  $a$ » [58, с. 52]. Подобное определение через отрицание открыто или имплицитно содержит в себе указание на предел, что и позволяет трансформировать его в конкретные математические (и не только) задачи. Например: «Студенты разных факультетов педагогического института организовали эстрадный квартет. Михаил в нем играет на саксофоне. Пианист учится на

физическом факультете. Ударника зовут не Валерием, а студента географического факультета зовут не Леонидом. Михаил учится не на историческом факультете. Андрей не пианист и не биолог. Валерий учится не на физическом факультете, а ударник не на историческом. Леонид играет не на контрабасе. На каком факультете учится Валерий и на каком инструменте он играет?» [139, с. 179—180].

Достаточно сложными для решения, но эффективными для развития логического мышления детей, их воображения следует считать, по-видимому, отгадывание «отрицательных» загадок и вопросов. Например: «Начальник не велик, а долго спать не велит», «Что не имеет ни начала, ни конца?» и т. п. Одна из сложностей решения «отрицательных» вопросов, загадок заключается в том, что по сравнению с «положительными» они, как правило, предполагают не одно, а множество решений, естественно, мотивированных. Выраженная через отрицание неопределенность может служить также прекрасным средством для создания высокохудожественных литературных произведений. Так, знаменитый итальянский сказочник Джанни Родари пишет об удивительной «Стране с „не“ впереди», о «Человеке из ничего», о «Дороге никуда» и других поучительных вещах и явлениях. В этом смысле особо эффективными для развития мышления является не только отгадывание, но и составление детьми «отрицательных» загадок, вопросов. В отличие от «положительных» загадок, где отгадываемые предметы, явления описываются на основе наличия у них тех или иных признаков, свойств, в «отрицательных» описание дается на основе отсутствия таких свойств или признаков. Ограничение же предмета при помощи отсутствия — достаточно сложное дело. Не случайно дети, как правило, предпочитают составление «положительных» загадок.

Известно также, что учителям, воспитателям нередко приходится делать замечания своим ученикам, оперируя словами «не так...», «не это...» и т. п. Ввиду содержащегося в них отрицания, которое, как мы уже показали, является средством фиксации и выражения неопределенности, такие объяснения, естественно, необходимы, но недостаточны, так как в них нет еще конкретного указания на то, «как», «что» и т. п. Вот почему подобные замечания нуждаются в конкретном уточнении и дополнении со стороны педагогов, воспитателей. «Ориентирующая функция отрицания (следовательно, ее положительная роль), — пишет Б. Г. Ананьев, — обнаруживается лишь тогда, когда отрицание носит перспективный характер, выраженный в мотивированной оценке запрещения» [12, с. 150].

В целом наше экспериментальное исследование генезиса отрицания дает возможность сделать следующие выводы.

1. Исходя из структурно-уровневой теории, в рамках которой устанавливаются различные уровни неопределенности той или иной познавательной задачи и соответственно различные уровни направленных на их преодоление Действий (различные акциональные уровни), можно утверждать, что отрицание служит повышению каждого такого действия до уровня мыслительной операции ограничения. Диалектическая природа отрицания проявляется в том, что оно есть и средство выражения неопределенности, и средство ее преодоления.

2. В генезисе отрицания прослеживается достаточно тесная связь между эмоциями и мышлением. Поэтому нам представляется совершенно справедливым мнение тех исследователей, усилия которых направлены на изучение этой связи.

В то же время обнаруженная нами тесная связь развития отрицания с эмоциями ставит проблему возрастных границ между дооперациональными и собственно операциональными стадиями в развитии детского интеллекта. При наличии эмоционально значимых признаков в эксперименте ребенок раньше достигает более высокого уровня действий именно благодаря отрицанию. Это происходит, когда отрицание касается эмоционально значимых для ребенка признаков — «любимые-нелюбимые», «красивые-не- красивые», «хорошие-нехорошие», «нужные-ненужные» и др. Так, по признаку «любимые-нелюбимые» уже 95% детей 4—5 лет достигает концептуального уровня в развитии отрицания.

3. Полученные данные, по-видимому, позволяют несколько уточнить возрастную периодизацию интеллектуальных возможностей детей дошкольного и школьного возраста и говорить о сравнительно большой гибкости тех или иных действий и мыслительных операций.

4. Исходя из данных нашего исследования, можно утверждать, что развитие функциональных уровней отрицания у детей дошкольного и школьного возраста может служить в качестве не только одного из возможных, но и наиболее адекватных показателей их мыслительной деятельности в целом. Поэтому разработанную нами методику исследования генезиса отрицания, вероятно, можно использовать и в диагностических целях, согласовав, естественно, с теми специфическими требованиями, которые предъявляются к подобного рода методикам.

Таким образом, можно считать, что результаты проведенного нами исследования подтверждают истинность выдвинутых гипотез. В отношении гипотезы об уровне организации отрицания как познавательного действия следует добавить: переход в процессе развития к более высокому уровню — это не однонаправленный процесс, он имеет сложный характер, в частности, значительное влияние оказывают возраст, индивидуальные особенности и эмоциональность стимула.

## ГЛАВА V

### СТРУКТУРНО-УРОВНЕВАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОТРИЦАНИЯ

---

С того времени (примерно с середины 70-х годов), когда было начато наше исследование отрицания, много внимания было уделено разработке структурно-уровневой теории действия в качестве средства анализа психики. Как известно, эта теория в своем естественно-научном варианте берет начало в классических работах Х. Джексона и П. Жане, а в отечественной литературе представлена известными исследованиями Н. А. Бернштейна [23]. За прошедший период мы рассмотрели общее развитие этой теории [149; 150] и ее место в системе психологии [152; 151], а также попытались применить структурно-уровневую теорию — с теми весьма существенными коррективами, которые уже внесла в нее современность, — к разработке ряда конкретных психологических проблем: памяти [148], фиксированных форм поведения [72], анализа конкретной профессиональной деятельности, в частности, врача-рентгенолога [159; 160; 183; 184; 93].

Проведенное исследование проблемы отрицания показывает, что внутри нее существуют отношения структурноуровневого типа. С использованием методики исследования генезиса отрицания в действии нами были выявлены два тесно взаимосвязанных и взаимообуславливающих функциональных уровня отрицания — наглядно-действенный и концептуальный. Первый характеризуется тем, что ребенок в действии правильно выявляет и ограничивает в общем комплексе предъявляемых для классификации фигур группу фигур не-А, не будучи, однако, в состоянии назвать ее как «не-А». Хотя ребенок и использует отсутствие того или иного признака в качестве основы для классификации («отрицания») предъявляемых фигур, осознать и выразить его в виде соответствующего ему понятия он еще не может. Наглядно-действенный уровень — это «низший» уровень отрицания, в основе которого лежит механизм ограничения, связанный с конкретным предъявляемым материалом.

На концептуальном уровне ребенок в действии не только верно выявляет и ограничивает группу фигур не-Д из общего комплекса предъявляемых для классификации («отрицания») фигур, но верно и к тому же осознанно имеет, обозначает эту группу фигур как «не-А». Здесь он сознательно использует отсутствие того или иного признака в каче-

стве основы для классификации («отрицания») предъявляемых фигур. Происходит уменьшение или снятие перцептуальной неопределенности в предъявляемой для решения группе фигур не-А, правильно выделенной до этого только в действии, с одновременным перекодированием и фиксацией этой неопределенности в виде «отрицательных» понятий, суждений, умозаключений. Развитие отрицания, таким образом, состоит в диалектическом переходе от наглядно-действенного, не осознаваемого ребенком уровня отрицания к концептуальному, осознанному. При этом, как было показано выше, имелись определенные вариации.

Мы использовали структурно-уровневую концепцию психики в качестве гипотезы для проводимого эксперимента. По всем данным, гипотеза была верна. В свою очередь, эти данные служат дальнейшему развитию теории, ее конкретизации. Такого рода соотношения являются типичными для развития и взаимообусловленности теории и эксперимента, что и определяет общий ход научного исследования «по спирали».

Приведенный выше материал свидетельствует, что в той мере, в какой мы стремимся выделить психологический аспект отрицания оно (отрицание) есть проблема мышления. Этот факт четко представляли себе и исследователи прошлого. Так, А. И. Герцен писал, что человек в своем реальном стремлении к пониманию объекта «с первого приступа начинает отрицать то, что его делает внешним, другим, противоположным мысли, то есть отрицает непосредственность предмета, обобщает его и имеет уже с ним дело как со всеобщим...» [51, с. 124]. П. Ф. Каптерев отмечал, что мышление «предполагает несомненно постоянную отрицательную деятельность, постоянное устранение из сознания напирющих на него и врывающихся ассоциированных свойств» [82]. По его мнению, «отрицательным знаком мы создаем небытие, нетелесность, бесконечные свойства высшего существа... <...> ...только знаковое мышление вносит в наш ум отрицание» [83, с. 173].

Признавая отрицание проблемой мышления, мы с осо\* бой настоятельностью должны подчеркнуть тот факт, что о сравнении с представлениями прошлого наше понимание сущности мышления сильно изменилось. Наиболее глубокие изменения во взглядах на мышление имели место в результате возникновения и распространения когнитивной психологии [151]. С учетом полученных за последние десятилетия данных, сущность мышления как познавательного процесса и его место в общей системе психологических функций могут быть представлены в плане того, что мышление есть высший уровень познания — единого психического процесса, высший уровень как закономерное продолжение и развитие чувственных «низших» уровней. Было бы преувеличением сказать, что это — совершенно новая точка зрения, но данные когнитивной психологии подтверждают ее новыми фактами.

При интеграции проблемы отрицания в ее психологическом аспекте в более широкий контекст мышления, безусловно, большое значение имеют как выводы, сделанные при рассмотрении комплексной природы отрицания, так и более общие данные о природе мышления. Важнейшим из них является тезис об общности уровневых структур мышления и действия, на обоснование которого следует обратить особое внимание, поскольку мы исследовали отрицание как действие.

Тот кардинальный для всей когнитивной психологии факт, что психические процессы, особенно познавательные, можно (и нужно!) изучать через действия и, более того, **как действия**, подтверждается данными исследования восприятия. Хорошо известны опыты Д. М. Страттона [291] и И. Колера [262] с искажающими очками. Как было позднее показано Р. Хелдом и А. Хейном [241], активные действия испытуемого очень важны для того, чтобы избавиться от этого искажающего эффекта. Выявлены по существу те же закономерности, но уже в генетическом плане [239; 240]. Аналогична этому явлению по своей психологической сущности тенденция к восприятию углов только как прямых, а линий — как вертикальных или горизонтальных, (хотя реально они таковыми не являются); исследователи справедливо говорят в этой связи о «плотницком мире», То есть мире, видимом с позиции активного преобразования, мире, сотворенном действиями человека, в котором практика построек связана с оптимальным учетом гравитации и величины объемов. Отметим, что предпринимались попытки объяснить такого рода феномены с позиций гештальтпсихологии как автономный организующий принцип, как «тенденцию против неустойчивости» [277; 278; 199]. Однако доминирующим остается объяснение с позиций практического действия. Роль внешних, практических действий отчетливо выявляется в таких перцептивных эффектах, как демонстрации Эймса [247]. Еще Д. Джибсон указывал, что каждой воспринимаемой форме может соответствовать бесчисленное множество пространственных интерпретаций в зависимости от того, как, в какой плоскости и каком расположении человек представляет их себе. На практике же обычно реализуются те из них, что являются оптимальными для практической деятельности, то есть фронтальные и параллельные [235].

Как показали данные, полученные в период докогнитивной психологии, а тем более ее собственные, действие служит основой психологической интерпретации не только восприятия, но и мышления. Основа этого тезиса была сформулирована еще Н. Ахом в его известной работе о произвольной деятельности и мышлении [198], хотя теперь смело можно утверждать, что эта работа не была должным образом понята современными ему психологами. Уже здесь Н. Ах показал

идентичность психологических закономерностей действия и мышления. И действие, и операции мышления требуют реализации определенных целей, и психические процессы развертываются от постановки цели до ее достижения (у представителей бихевиоризма идея об эквивалентности действий и операций мышления получила упрощенную трактовку: по выражению Э. Боринга, подобрать рифму к слову-стимулу психологически равнозначно нажатию пальцем на ключ при появлении стимула).

Приведем примеры из современной когнитивной психологии и даже непосредственно предшествовавшего ей периода [198], в которых мышление изучалось как действие. Следует, однако, помнить, что отчетливая формулировка этого тезиса и последовательная реализация его в экспериментальных исследованиях — отличительная черта советской психологии [23; 152; 160]. В рамках когнитивной психологии можно указать лишь отдельные работы зарубежных авторов, для которых характерен подобный подход. Так, в работе Н. Фрост [233] было показано, что обобщение зрительных образов в процессе воспроизведения на их основе собственно пространственных свойств зависит в большей степени от действий, от оперирования объектами, чем от их вербального обозначения. Эта работа явилась продолжением более раннего исследования Т. Карвосского, Ф. Грамлиха и П. Арнотта [253], где было установлено, что активные действия с объектами в большей степени способствуют установлению образных ассоциаций, чем словесных.

Из работ зарубежных психологов, наиболее отчетливо представляющих подход к изучению мышления как действия, следует выделить известную монографию Д. Миллера, Э. Галантера и К. Прибрама «Планы и структуры поведения» [115]. Правда, сходные взгляды были высказаны несколько раньше в работе Э. Ньюэла, Д. Шоу и Г. Саймона [272]. Согласно точке зрения этих авторов, действие определяется в первую очередь целеполаганием, которое обуславливает также построение иерархической структуры подчиненных действий — средств. По их мнению, деятельность в целом есть постоянное сопоставление наличного состояния с предвосхищаемым будущим, идентифицируемым с осуществлением цели. Рассогласование этих двух репрезентаций порождает определенные операции, направленные на его сужение. В качестве интегрированной единицы психологического исследования рассматривается ТОТЕ (Test-Operation-Test-Exit). Суть ТОТЕ в организации последовательности интегративных мыслительных операций, которая в конечном счете должна приводить к цели действия на основе цепочки последовательных актов сличения процесса выполнения действия с антиципируемой целью.



Когнитивная психология показала, что мышление как высший и **направляющий уровень познавательной деятельности выявляется уже на ее низших уровнях** (ощущений, восприятий, памяти и т. д.), но, с другой стороны, с такой же неизбежностью проявляется и влияние **низших уровней** (способов, форм) **репрезентации познаваемого объекта на высшие уровни мышления**. Это столь очевидное в наше время положение постепенно вызревало внутри психологии, которая, как уже отмечалось, основывалась на функциональном понимании познавательных процессов. Тенденция рассматривать познавательные процессы в функциональном плане фактически никак не противоречит; а самым общим предположениям об определенной иерархии этих функций — тезису, который идет еще от времен античной философии. Согласно ему, мышление есть высший познавательный уровень: философия прошлого нередко противопоставляла мышление как процесс, характеризующийся самодостоверностью, чувственному познанию с присущими ему ошибками и ненадежностью. Правда, этот тезис в целом не выходил за рамки общегносеологического, и очень редко предпринимались попытки дать ему более развернутое собственно психологическое обоснование. Важно еще раз подчеркнуть, что в прошлом понимание мышления как высшего уровня познания было некоторым общим положением, почти не подтвержденным конкретными психологическими данными. Психологи не были в состоянии детально проанализировать взаимосвязи мышления с другими познавательными процессами, хотя в большинстве своем признавали сам факт взаимосвязи и взаимообусловленности. При таком подходе тематика мышления оставалась относительно изолированной областью исследования, что обусловило невозможность в прошлом сколько-нибудь точного психологического определения мышления. Такое положение в значительной степени сохраняется и сейчас: либо мышление определяется через такие процессы, как обобщение, абстрагирование, выделение существенного, (которые сами еще нуждаются в более точной дефиниции — не вербальной, а на основе экспериментально-психологических данных), либо дается перечень проблем, которые тот или иной автор относит к области мышления, — проблемные ситуации, решение задач, • процессы дедукции и индукции, суждения и умозаключения, процесс вывода, формирование понятий, возникновение гипотез, язык и речь, вербальное научение, вербальное и образное мышление, понимание, вопросы искусственного интеллекта и т. д.

Вместе с тем на протяжении всей истории развития психологии шло постепенное формирование иного теоретического подхода, безусловно включающего в себя мышление в качестве обязательного компонента и

со временем способного привести к новому пониманию психологической сущности мышления. Еще Платон, который в наибольшей степени способствовал обособлению мышления как специфической, отличной от чувственной, формы познания, проявил глубочайшее понимание психологической сущности мышления. Он говорил, что низшая форма мышления — это простое узнавание объекта, а высшая (всеобъемлющая интуиция) есть видение всех отдельных феноменов как частей общей системы. Позднее серьезный психологический анализ идеи уровней мышления, функционирующих в рамках общей структуры, дал Аристотель [152; 153]. Затем эта идея так или иначе проявлялась в трудах наиболее выдающихся психологов, например, в объединяющих общую и патологическую психологию трудах Х. Джексона и П. Жане; в плане экспериментальной психологии — в теории перцепции Н. Н. Ланге [94], в которой развивалось учение об уровнях восприятия в формировании образа объекта — от неопределенности к отчетливости, причем (как и в современной когнитивной психологии) время служило объективным индикатором; уровневое понимание как основа нозологических представлений выступает в плане общей психопатологии у Э. Крепелина [263]. (На развитии структурно-уровневых воззрений мы подробно останавливались в предыдущих работах [150; 152], сейчас наша задача — определить вклад современной когнитивной психологии в трактовку мышления и особенно отрицания.)

Именно в период развития когнитивной психологии трактовка познавательных процессов как некоторой уровневой организации становится одним из основных теоретических подходов. Активное применение понятия уровней, использование его для интерпретации экспериментальных данных не снимает, а, наоборот, с большей настоятельностью выдвигает вопрос о вкладываемом в него содержании. При изучении работ представителей современной когнитивной психологии видно, что это содержание может быть весьма различным. Так, У. Истес [228] видит в уровнях последовательные стадии кодирования заключенной в стимуле информации, причем сами процессы, осуществляющиеся на каждом уровне и обеспечивающие переход с одного уровня на другой, в принципе одни и те же и выполняют функции фильтров. «Решения» или «ответы» на каждом уровне есть результат однородных процессов сопоставления закодированного на входе стимула с репрезентациями в долговременной памяти прежних входов. Для другого представителя когнитивной психологии — Р. Шепарда [287] — эталоном уровневой структуры служит трансформационная грамматика с ее основным разделением на поверхностные и глубинные структуры (противопоставление связи слов в актуальном речевом потоке возможным имплицитным связям между ними, а также

возможным группировкам этих слов и их трансформации). Р. Шепард считает понятие уровневой организации (по крайней мере двух уровней — поверхностного и глубинного) очень важным для психологии и особенно актуальным для анализа восприятия, в отношении которого всегда осознавались фундаментальные различия между трехмерным объектом и его двумерной проекцией на ретине.

Наряду с восприятием ученые указывают на уровневый характер мнемических процессов, на то, что вся память построена по принципу иерархии. Ф. Рестль, соглашаясь с наличием нескольких уровней памяти, считает необходимым особо отметить отсутствие различных видов памяти и функционирование уровней в рамках общей ее структуры. Он подчеркивает также, что принцип уровневой организации является общим для строения психики и для нейронных процессов. Функционирование памяти, по его мнению, есть активация части ее структур [282]. В 1979 году вышел сборник статей, основной идеей которого как раз и является уровневая организация памяти [266].

Понятие уровневой структуры привлекается также для анализа столь сложного феномена, как опознание образов, по самой своей природе являющегося пограничной областью между восприятием понятого и мышлением. Так. Н. Вейсстейн пишет, что опознание образов — это процесс, состоящий из последовательных стадий, трансформирующих стимуляцию на вводе во «внутреннюю картину» и включающий в себя операции высшего уровня («визуального синтаксиса»); «трансформации стимула, по-видимому, извлекают информацию в иерархическом порядке с целью сокращения поиска» [301, с. 19].

Наконец, уже непосредственно в изучении мышления принцип когнитивной иерархии, по словам Ф. Рестля, является центральным [282, с. 216]. П. Джонсон-Лэрд анализирует мышление как последовательные операции вывода, отношения между которыми строятся по иерархическому принципу полных и частичных целей. Подцели — это главным образом идентификация и оценка блоков информации, необходимой для осуществления основного вывода [252]. Л. Бурн рассматривает относительную трудность формирования различных типов понятий и операций вывода: «Мы устанавливали тот набор операций вывода, основной для которого служит в первую очередь предполагаемая степень знакомства испытуемых с понятием типа конъюнкции,— сочетание, необходимое для оценки трудностей того или иного правила для „наивных“ испытуемых». Л. Бурн подчеркивает, что проблема иерархических отношений операций вывода остается актуальной [212].

Другим примером частого использования уровневой концепции при экспериментальном изучении мышления в когнитивной психологии

может служить работа Д. Мак Нейла [268]. Автор считает, что порождающие речь психологические механизмы у взрослого человека имеют весьма узкий диапазон адапбельности и по своей сущности почти не отличаются от соответствующих механизмов у детей, у которых они функционируют на сенсомоторном « уровне репрезентации. Позднее эти механизмы реализуются уже на более высоких уровнях (по образному выражению автора, «высшие уровни берут эти механизмы взаймы у нижних»); этот феномен Д. Мак Нейл обозначает как «семиотическое расширение» (semiotic extension). Результатом функционирования указанных механизмов является формирование синтагм как совмещения двух схем действия — когнитивной и вербальной, из которых последняя непосредственно адаптирована к сенсомоторным репрезентациям мысли. Благодаря «семиотическому расширению» основные речевые механизмы, хотя и адаптированные к низшим сенсомоторным и репрезентативным уровням, оказываются адекватными для выражения иного и более абстрактного содержания.

Приведенные примеры свидетельствуют о широком диапазоне приложения структурно-уровневых представлений к [ интерпретации всех познавательных процессов, даже если эти представления еще не сложились в сколько-нибудь завершенную теорию. На основе анализа работ, относящихся к области современной когнитивной психологии, учитывая разнообразие конкретных содержаний, вкладываемых в понятие уровней, можно прийти к заключению, что это пока рабочая гипотеза, некоторая концептуальная схема, призванная облегчить интерпретацию экспериментальных данных. Тем не менее в контексте нашего изложения должно быть ясно, что, принимая уровневую гипотезу, следует прежде всего уяснить, характеризуется ли высший — [направляющий, регулирующий — уровень закономерностями, установленными для мышления, или же та или иная [ познавательная функция при более детальном изучении оказывается «расщепленной», но остается в рамках закономерностей ощущений, восприятий, памяти, воображения.

На этот вопрос пока еще невозможно дать исчерпывающий ответ; однако с точки зрения последовательно уровневой теории ответ этот не имеет большого значения, поскольку само понятие уровней динамично, а наличие промежуточных уровней не меняет общей принципиальной [ схемы. Поскольку вопрос непосредственно связан с пониманием того, какие реальные психологические механизмы ; здесь задействованы, он имеет очень большое значение для выявления определяющих на том или ином акциональном уровне механизмов. Таким образом, некоторые исследователи (например, Ф. Бартлетт, Р. Шепард, У. Кинч) высказывают мнение о «предуготованности мышления» на нижних уровнях, в то вре-

мя как другие (Г. Гельмгольц, Р. Грегори, Ф. Рестль, Л. Бурн, Д. Мак Нейл) видят в низших уровнях проявление мыслительных операций. Было бы, однако, ошибкой абсолютизировать различия этих точек зрения.

Как уже было сказано, экспериментальное доказательство теоретических положений структурно-уровневой концепции мышления во многом сводится к показу взаимовлияния и взаимодействия уровней. Эти процессы должны осуществляться «по вертикали» как «сверху вниз», так и «снизу вверх»: первое устанавливает общий характер взаимодействия уровней внутри структуры, второе определяет специфические особенности этого процесса в зависимости от характера задачи и индивидуальных особенностей испытуемых. Для того чтобы сдвиг в теории психологии, который приводит к отказу от функционального деления внутри этой науки в пользу структурно-уровневой концепции, выступил с наибольшей отчетливостью, конкретные формы проявления высшего уровня целесообразно показать, взяв за исходные именно психические функции в их традиционном понимании.

Рассмотрим уровневые познавательные структуры сначала в плане ведущей и регулирующей роли высших уровней по отношению к низшим.

Факт воздействия высшего уровня мышления на ощущения был четко сформулирован еще Г. Гельмгольцем на материале явлений цветового контраста в его известной теории «бессознательных умозаключений». К числу крупных современных исследователей зрительных ощущений и восприятий, развивающих общие положения теории Гельмгольца, следует отнести Р. Грегори (не будем останавливаться на его взглядах, поскольку они хорошо известны всем психологам). Косвенным — через историю науки — доказательством воздействия уровней «сверху вниз» является ход развития классической психофизики. Понимаемая первоначально как совокупность методов и теоретических положений, направленных на изучение чувствительности, она затем круто меняет свои исходные теоретические установки. В современной теории обнаружения сигналов [292] отчетливо дифференцируются два принципиально различных критерия — чувствительность и отношение, причем последнее в значительной мере репрезентирует высшие когнитивные и личностные уровни (в классической психофизике эти уровни феноменологически нерасчленимы).

В качестве примера исследования уровня ощущений может быть приведена работа Н. Вайсстейн, опубликованная в первом томе материалов симпозиумов по когнитивной психологии университета Лойолы [301]. Работа посвящена изучению метаконтраста. Хотя, отмечает автор, в настоящее время еще невозможно точно определить, какие процессы обуславливают этот феномен и какова их иерархическая организация

(неясно, в частности, при каких условиях метаконтраст может иметь место даже вне четкого определения формы стимула, а когда без установления формы нет и метаконтраста), несомненно, что это суммарный эффект многих переменных, влияние которых на него в большинстве случаев носит нелинейный характер; автор также подчеркивает их иерархическую организацию. В плане же непосредственного реагирования испытуемых на явление метаконтраста ученый выделяет три последовательные стадии — «регистрация», «описание» и «интерпретация». Эти стадии есть в когнитивном плане обобщенный коррелят внутренним поэтапным преобразованиям стимула на нейронном уровне. Следует, конечно, иметь в виду, что здесь речь идет о принципиально различных иерархических структурах, но — как это нередко бывает в ; экспериментальной психологии — важно зафиксировать если не прямые причинно-следственные отношения, то хо- I тя бы корреляционные.

Следующим примером высшего когнитивного уровня, реализующегося в низшем, может служить так называемый контекстуальный эффект. Как пишет Д. Джонсон, «во многих ситуациях, когда выносятся оценки (экономические, промышленные, эстетические, в условиях обучения и т. д.), это обычно осуществляется при наличии многих объектов или фактов, которые образуют контекст для каждой единичной оценки. Этот контекст влияет на выносимые суждения. Простейший случай — разделение множества физических объектов на группы больших и маленьких» [251, с. 394]. Еще в начале XX века исследователи под руководством Г. Мюллера показали, что при вынесении серии суждений о величине веса предъявлявшихся объектов, испытуемые сравнивают в каждом случае оценки отдельных весов не с первоначально усвоенным эталоном, сохраняемым в памяти, а с некоторым общим абсолютным впечат- ? лением от всей серии уже получивших оценки весов. После : того как У. Хант и Д. Волкмэн [245] вывели эту закономерность в качестве общего принципа, она нашла свое подтверждение в целой серии исследований из самых различных областей психологии. Наиболее четкое количественное выражение контекстуального эффекта устанавливается в работах, где недооценка больших по значению стимулов и переоценка малых подчиняются «центральной тенденции» (термин, впервые примененный к этого рода задачам Г. Холлингворстом [242]). Эти исследования охватили широкий круг вопросов (оценки расстояний, площадей, весов и т. д.), где «центральная тенденция» проявила себя в качестве общей для них всех закономерности оценивания. Обзор этих работ и анализ их значения при исследовании мышления дается в «Систематическом введении в психологии мышления» Д. Джонсона [251]. Такие исследования уже вплотную подходят к области формирования понятий.

Изучение уровневой организации коллективных процессов в плане воздействия «сверху вниз» вплоть до уровня ощущений имеет большое значение для рационализации тех видов профессиональной деятельности, где величина стимуляции нередко приближается к пороговой, как, например, в профессиональной деятельности рентгенолога. М. С. Роговин и Н. М. Громова изучали влияние значимости изображения на точность различения степеней яркости при восприятии рентгеновских снимков и сравнивали оценки группы специалистов-рентгенологов и контрольной группы; точность оценок проверялась фотометрированием. Была выявлена непосредственная зависимость точности оценки различий в яркости на отдельных участках рентгеновского изображения от содержания изображения и отношения испытуемого к этому содержанию, в частности, значимости для врача участков с патологическими изменениями [156].

Еще более убедительными в плане «воздействия» высших уровней представляются результаты исследования восприятия. Одна из самых показательных<sup>12</sup> в этом отношении областей исследования — восприятие изображений, ключевые признаки которых либо недостаточны для однозначной его категоризации, либо в силу тех или иных причин в них не может быть реализована их функция («нейтрализация ключевых признаков» [265]), либо эти признаки сами по себе противоречивы (иллюзии, реверсивные изображения фигуры и фона, реверсивная перспектива, отсутствие перцептивных знаков предметности или перспективы, как, например, на аэрофотоснимках или на рентгеновских изображениях, «невозможные объекты» Пэнроу-за и т. п.). В настоящее время объяснение этих всех феноменов невозможно в терминах только теории перцепции, необходимо признать мышление в качестве высшего, направляющего уровня. Д. Джигсон в этой связи привлекает старые вюрцбургские термины («задачи», «установки», «детерминирующие тенденции» и т. д.) в качестве наиболее удобных для объяснения, и приводимый им маленький пример (при предъявлении цифр  $6_4$  в вертикальном расположении с инструкцией «сколько будет?» одни испытуемые отвечают «10», другие «2», в зависимости от установки на сложение или вычитание) отражает, по его мнению, психологическую сущность рассматриваемых феноменов [236].

Это же «воздействие» высших уровней видно и на материале репрезентации [295; 219; 284; 224], поскольку она [никогда не осуществляется

---

<sup>12</sup> Эта демонстративность объясняется тем, что, по выражению Д. Джигсона, мы более или менее свыклись с мыслью о возможности противоречивости информации из разных модальностей, но в пределах одной модальности это всегда вызывает удивление [236].

вне процесса абстрагирования. Была показана также эффективность использования наиболее общих категорий. Вопрос о том, связано ли такое истолкование с самыми высокими или же с промежуточными уровнями абстрагирования, остается пока открытым [220]. Как справедливо указывает М. Познер, «свой- [ства, используемые на более высоких уровнях, могут быть менее знакомыми, или же в отношении их может не быть такой степени согласованности, как в отношении низших уровней]» [273, с. 89]<sup>13</sup>.

Приведенные данные в отношении собственно восприятия с позиций уровневой гипотезы в принципе совпадают с результатами исследования процесса вычленения ключевых признаков.

Для всех нижележащих познавательных уровней первостепенную важность, как уже подчеркивалось [151], имеет характер решаемой испытуемым задачи.

Следует признать правильным подход У. Кинча [259], который, анализируя исследования в области ключевых признаков, демонстрирует их качественные трансформации в зависимости от характера задачи. Роль ключевых признаков оказывается существенно иной, имеет другие психологические характеристики в зависимости от того, включается ли она в процесс выделения единичных признаков, в процесс первичной генерализации, в процесс различения, наконец, в процесс идентификации понятий. Аналогичным образом в работе, где сопоставляются процессы запоминания при чтении текста и списков разрозненных слов, различия в результатах он объясняет не различиями в самом процессе, а за счет «обусловленных задачей качественных различий уровней совершаемых действий» [260, с. 292]. Учитывая важнейшую роль задачи как фактора концептуализации познавательных действий испытуемого, мы должны еще раз подчеркнуть примат действия в отношении «внутренних», «собственно мыслительных» операций. Нет жесткой границы между данными тех исследований, которыми иллюстрировалось положение о центральной роли действия в современной психологии познания, и примерами на влияние высших познавательных уровней на низшие. Хорошо известно, в частности, что эймсовские иллюзии снимаются как ориентировочными действиями испытуемых, так и участием в демонстрациях (например, на иллюзорное изменение величины) людей, близких испытуемому.

<sup>13</sup> Это замечание относится лишь к действиям с незначительными (собственно «лабораторными») стимулами. При действиях с осмысленным, значимым материалом отношения, по-видимому, обратные. Так, Л. П. Урванцев показал, что степень согласованности рентгенологических заключений возрастает по мере того, как врач-рентгенолог переходит от визуальной картины к словесному описанию и собственно нозологической квалификации [183].



Раскрытию существа структурно-уровневой концепции мышления в неменьшей степени, чем воздействие высших уровней на низшие, служат и примеры взаимодействия противоположного направления — воздействие низших уровней на высшие. Здесь следует прежде всего напомнить о том развитии, которое проделали методы и теоретические положения классической психофизики, распространившиеся в XX веке на область изучения таких высших уровней, как формирование суждений и отношений (включая и социально обусловленные). В конечном счете все дело здесь в том, что эти методы и теоретические положения в определенных пределах оказались адекватными для расширенного круга задач, относящихся к более высокому уровню. В когнитивной психологии это неоднократно подтверждалось различными исследованиями, в частности, Вайсстейн прямо говорит о «психофизических парадигмах, предназначенных для измерения высших процессов» [301, с. 34].

Наиболее показательным примером уровневого взаимодействия и взаимовлияния «снизу вверх» является, по-видимому, так называемый анкерный эффект<sup>14</sup>, который в известной мере противоположен рассмотренным выше контекстуальным эффектам. Анкерный эффект заключается в том, что так же, как при установлении контекстуального эффекта, некоторые из стимулов идентифицируются, запоминаются и главное оцениваются более стабильно, чем все остальные. Поскольку серии предъявлений в зависимости от состава стимулов могут представлять различные структуры (с точки зрения их величины, формы, времени предъявления, взаимных отношений по различным параметрам и т. д.), стимулы, обладающие анкерным эффектом, определяют собой ту или иную структуру. Например, оценки угловых величин характеризуются наименьшим числом ошибок для значений близких к 0° и 90° [254]. Столь же «естественными» анкерными стимулами являются вертикальные и горизонтальные линии, стимулы, находящиеся в середине ряда, замыкающие ряд и т. д. Некоторые авторы трактуют анкерные эффекты исключительно в терминах гештальтпсихологии [206], но с точки зрения уровневой структуры несомненна близость этой области исследования к проблеме ключевых стимулов. Следует думать, что проблема анкерных эффектов имеет большое значение для анализа тех видов профессиональной деятельности, где человек взаимодействует с сериями стимулов, у которых налицо не только определенные различия в физических и структурных характеристиках, но и между самими стимулами по значимости и содержанию, в зависимости даже от небольших вариаций в их физических характеристиках. К числу таких видов професси-

<sup>14</sup> От английского anchor — якорь; из-за отсутствия установившегося термина мы пользуемся в данном случае калькой.

ональной деятельности можно отнести деятельность рентгенолога или дешифровщика аэрофотоснимков, где анкерные эффекты могут фактически играть роль помех.

Наряду с самым низким когнитивным уровнем ощущений воздействия «снизу вверх» могут оказывать и процессы восприятия и репрезентации в памяти. Поскольку материал, изложенный нами ранее [151], достаточно в этом отношении показателен, остановимся лишь на проблеме кодирования стимула. Один момент, однако, хотелось бы выделить особо. При анализе уровневых структур действия следует постоянно иметь в виду их динамичность, в частности, их трансформации в процессе научения. В результате практики, тренировок высшие уровни целей и стоящих за ними операций мышления приобретают «свернутый» характер, реализуются, минуя промежуточные звенья, и принимают облик низших уровней восприятия или воспоминания. Есть основания полагать, что понимание существа интуиции — явления столь важного как для теории, так и для практики, особенно для диагностического мышления, оказывается более адекватным при структурно-уровневом подходе, чем при каких-либо иных [145; 171; 184].

Наряду с такого рода динамикой уровней, являющейся следствием научения (более точным был бы здесь термин «опыта»), возможны и иные процессы, также имеющие своим следствием изменения уровневых соотношений в структуре психики, по природе этих изменений уже совсем иная. При психической патологии, особенно при шизофрении, отмечаются расстройства мышления и нарушение целенаправленности деятельности в целом и отдельных действий. По-видимому, это два разных аспекта одного и того же расстройства (с точки зрения интериоризации здесь и не может быть жесткого противопоставления). Есть много оснований (собственно клинических наряду с экспериментально-психологическими) считать, что здесь обнаруживается не просто хаотическая дезинтеграция структуры психики, не диссолюция как снижение на генетически более ранний уровень, но изменение уровневых отношений внутри структуры действия, когда высшие уровни цели подменяются более низкими уровнями средств, обретающими внешние характеристики целенаправленной деятельности; так, типичным для шизофрении можно считать подмену уровня предметного действия уровнем словесного обозначения и выражения [147]. Наряду с этим патологически изменяется и процесс интериоризации, когда вместо перевода во внутренний план и обобщения действия в целом, интериоризируются отдельные его компоненты (восприятие, воспоминание). Они становятся трудно дифференцируемыми от мышления, перенимают его функции, подменяют его, но по своей психологической сущности они не есть мышление.

Итак, современная когнитивная психология с достаточной полнотой и доказательностью представляет уровневую структуру мышления. Но эта структура, включающая в себя различные уровни последовательности чувственного—абстрактного и их взаимопереходов, не полностью отражает сущность мышления, поскольку заключает в себе в основном лишь позитивную информацию; в этой структуре нет отрицания — обязательного ее атрибута. В любой ситуации человек имеет дело с качественно и количественно различной неопределенностью, которую он должен преодолеть при решении жизненных или экспериментальных задач. Как показали проведенные нами эксперименты, отрицание есть средство выражения этой неопределенности и одновременно средство ее преодоления; в этом его собственно психологический аспект. 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 одновременно как то, что он «есть» и как то, что он «не есть». Решение сложных познавательных задач идет, по-видимому, двояким путем: расширением числа положительных характеристик объекта и сужением области отрицательных.

Учитывая богатство содержания, привносимое в мышление отрицанием, и в первую очередь структурированием знания на ограниченное и ограничивающее, мы обязаны постулировать иную, кроме только что рассмотренной последовательности «чувственное—рациональное», а именно— динамический континуум соотношений этих двух компонентов знания. Один полюс континуума — полюс позитивных значений или позитивного знания — непосредственно смыкается с низшими уровнями последовательности «чувственное—рациональное», противоположный же полюс (ничто, небытие) — с высшими ее уровнями абстрактного. Как мыслительная внутри континуума операция, отрицание выражает соотношение двух видов знания. Когда же суждение реализуется на пределе абстракции, оно — с помощью простейших лексико-грамматических средств — разрушает чувственно-рациональные знания в тех случаях, когда абстракция оказывается неадекватной наличной ситуации или новому знанию, разрушает для того, чтобы сформировать новое, более адекватное знание.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Маркс К.* Морализирующая критика и критицизирующая мораль.— Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 4, с. 291—321.
2. *Маркс К., Энгельс Ф.* Святое семейство, или Критика критической критики. Против Бруно Бауэра и компании. — Соч., т. 2, с. 3—320.
3. *Энгельс Ф. Маркс К.* «К критике политической экономии». — Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 13, с. 489—499.
4. *Энгельс Ф.* Анти-Дюринг. — Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 20, с. 1—338.
5. *Энгельс Ф.* Диалектика природы. — Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 20, с. 343—626.
6. *Ленин В. И.* Материализм и эмпириокритицизм. — Поли, собр соч., т. 18.— 325 с.
7. *Ленин В. И.* Конспект книги Гегеля «Наука логики». — Поли собр. соч., т. 29, с. 77—218.
8. *Ленин В. И.* Конспект книги Гегеля «Лекции по истории философии». — Поли. собр. соч., т. 29, с. 219—278.
9. *Ленин В. И.* Конспект книги Лассалья «Философия Гераклита Темного из Эфеса». — Поли. собр. соч., т. 29, с. 303—315.
10. *Ленин В. И.* Памяти Герцена. — В кн.: Герцен А. И. Избранные философские произведения. Т. I. М.: Политиздат, 1948, с. 5—11
11. *Ананьев Б. Г.* Человек как общая проблема современной науки. — Вестник ЛГУ. Серия экономики, философии, права. 1957, вып. 2, с. 90—101.
12. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды. В 2-х т. Т. 2.1 Под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, Н. В. Кузьминой. М.: Педагогика, 1980. — 288 с.
13. Антология мировой философии. В 4-х т. Т. 1. Философия древности и средневековья, ч. I. М.: Мысль, 1969.— 576 с.
14. Антология мировой философии. В 4-х т. Т. 1. Философия древности и средневековья, ч. II. М.: Мысль, 1969. — 355 с.
15. *Анциферова Л. И.* Генетическая психология Ж- Пиаже.— В кн.: Развитие и современное состояние зарубежной психологии. М.: Наука, 1974, с. 268—278.
16. *Аргун Л. И.* Предикат не + имя существительное в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1971.— 21 с.
17. *Аристотель.* Метафизика. — Соч. В 4-х т. Т. 1. М.: Мысль, 1975, с. 63—367.
18. *Аристотель.* Об истолковании. — Соч. В 4-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1978, с. 91 — 116.
19. *Аристотель.* Первая аналитика. — Соч. В 4-х т. Т. 2, М.: Мысль, 1978, с. 117—254.
20. *Аристотель.* Вторая аналитика. — Соч., В 4-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1978, с. 255—346.
21. *Асмус В. Ф.* Иммануил Кант. М.: Наука, 1973.— 531 с.
22. *Асмус В. Ф.* Платон. М.: Мысль, 1975.— 223 с.

23. Бернштейн А. Н. Очерки по физиологии движений и физиология активности. М.: Медицина, 1966,— 349 с.
24. Богоявленский Д. Н. К характеристике процессов абстракции и обобщения при усвоении грамматики. — Вопросы психологии, 1958, № 4, с. 85—98.
25. Большая советская энциклопедия (БСЭ). В 30-ти т. Т. 17, М.: Советская энциклопедия, 1974.— 616 с.
26. Бродский И. Н. Категория небытия в древнегреческой философии. — Вестник ЛГУ, 1959, № 11. Серия экономики, философии и права, вып. 2, с. 61—69.
27. Бродский И. Н. Отрицательные высказывания. Л.: ЛГУ, 1973.— 104 с.
28. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977.— 412 с.
29. Бруно Джордано. Диалоги./Ред. и вступит. статья М. А. Дынина. М.: Госполитиздат, 1949,— 552 с.
30. Брушлинский А. В. «Культурно-историческая» теория мышления.— В кн.: Исследования мышления в советской психологии./Под ред. Е. В. Шороховой. М.: Наука, 1966, с. 123—174.
31. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование (логико-пси- ; хологический анализ). М.: Мысль, 1979.— 230 с.
32. Бурменская Г. В. Обучение как метод исследования умственного развития ребенка в работах женевской психологической школы.— Вопросы психологии, 1981, № 2, с. 106—111.
33. Бэкон Ф. Новый органон. — Соч. В 2-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1978, с. 5—214.
34. Ведин Ю. П. О сущности формально-логического отрицания суждений. — Изв. АН ЛатвССР, 1970, № 6, с. 87—101.
35. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. М.: МГУ, 1982,—336 с.
36. Величковский Б. М., Зинченко В. П. Методологические проблемы современной когнитивной психологии. — Вопросы философии, 1979, № 7, с. 67—79.
37. Вергилес Н. Ю., Зинченко В. П. Проблема адекватности образа. (На материале зрительного восприятия). — Вопросы философии, 1967, № 4, с. 55—65.
38. Визир П. И., Урсул А. Д. Диалектика определенности и неопределенности. Кишинев: Штиинца, 1976. 124 с.
39. Виноградов В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове). М.: Высшая школа, 1972.— 613 с.
40. Выготский Л. С. Мышление и речь. — Избранные психологические исследования. М.: АПН РСФСР, 1956, с. 39—384.
41. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: АПН РСФСР, 1960,—500 с.
42. Гайденок П. Экзистенциализм. — Философская энциклопедия. Т. 5. М., 1970, с. 538—542.
43. Гальперин П. Я Развитие исследований по формированию умственных действий. — В кн.: Психологическая наука в СССР. Т. 1. [ М.: АПН РСФСР, 1959, с. 441—470.
44. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проб- ; леме «Формирование умственных действий и понятий»: Автореф. дне. [ ... д-ра ггсп-хол. наук. М., 1965. — 52 с.
45. 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.

46. *Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н.* Актуальные проблемы возрастной психологии. Материалы к курсу лекций. М.: МГУ, 1978,— 118 с.
47. *Гамезо М. В.* Знаки и знаковое моделирование в познавательной деятельности (психологическое исследование познавательной функции знаков). Дис. ...д-ра психол. наук. М., 1977.— 373 с.
48. *Гегель Г.* Наука логики. Т. 1. М.: Мысль, 1970. — 482 с.
49. *Гегель Г.* Наука логики. Т. 3. М.: Мысль, 1972. — 301 с.
50. *Гегель Г.* Философия религии В 2-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1977, — 573 с.
51. *Герцен А. И.* Избранные философские произведения. В 2-х т. Т. 1. М.: Госполитиздат, 1948.— 372 с.
52. *Гетманова А. Д.* Отрицания в системах формальной логики. М.: 1972. — 139 с.
53. *Гиляровский С. А.* О диагностике. М.: Медгиз, 1953.— 120 с.
54. *Гичиторь.* Алкэтуитор В. Михалаке. /Суб ынгрижиря луй С. Вангели. Кишинэу: Лумина, 1966.— 139 с.
55. *Говоркова А. Ф.* О понятийной природе эмпирических обобщений.— Вопросы психологии, 1971, № 6, с. 78—88.
56. *Горский Д. П.* Вопросы абстракции и образования понятий. М.: АН СССР, 1961,—351 с.
57. *Грабарь М. И., Краснянская К. А.* Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. М.: Педагогика, 1977.— 136 с.
58. *Градштейн И. С.* Прямая и обратная теоремы. Элементы алгебры логики. М.: Наука, 1973.— 128 с.
59. *Грегори Р.* Разумный глаз. М.: Мир, 1972.— 209 с.
60. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М.: Педагогика, 1972,— 423 с.
61. *Давыдов В. В.* О двух основных этапах развития детской и педагогической психологии.— В кн.: Психология обучения и воспитания (вопросы организации формирующего эксперимента). Вып. V. М., 1978. с. 4—5.
62. *Декарт Р.* Избранные произведения. М.: Политиздат, 1950.
63. *Диагностика умственного развития дошкольников.*/Под ред. Л. А. Венгера и В. В. Холмовской. М.: Педагогика, 1978.— 248 с.
64. *Дмитревская И. В.* К вопросу о противоречащих и противоположных понятиях.— В кн.: Логико-грамматические очерки. М.: Высшая школа. 1961.
65. *Дубровский Д. И.* Психические явления и мозг. М.: Наука, 1971\_ЗЯ5 с.
66. *Есперсен О.* Философия грамматики. М.: Изд-во иностр лит., 1958.— 404 с.
67. *Желеско П. С.* Психология мыслительной деятельности. Уч. пособие для стдентов педагогических институтов (на молд. яз.). Кишинев КГМ 1980 — 50 с.
68. *Желеско П. С.* Психология отрицания и его роль в учебно-воспитательной работе (на молд. яз.).— Советский учитель, 1979, № 7, с. 44—46
69. *Желеско П. С.* Диагностика функциональных уровней отрицания в мышлении детей дошкольного и школьного возрастов.— В кн.: П~IT хоти^гноотика и школа. Тезисы Всесоюзного симпозиума. Таллин, 1980 е. 100—102.
70. *Желеско П. С.* Использование отрицательных суждений в диагностическом мышлении.— В кн.: Психологические исследования процесса диагностики. Ярославль, 1981, с. 72—78.

71. Загадки русского народа. / Сост. Д. Н. Садовников. М.: МГУ, 1959,—335 с.
72. Залевский Г. В. Фиксированные формы поведения. Иркутск, 1976. — 192 с.
73. Зубов В. П. Аристотель. М.: АН СССР, 1963.
74. История античной диалектики. М.: Мысль, 1972.— 335 с.
75. Кабанова-Меллер Е. И. Анализ развития пространственного мышления. — Советская психотехника, 1934, т. 7, № 3, с. 222—241.
76. Кабанова-Меллер Е. Н. Проблема формирования понятий в зарубежной психологии. — Вопросы психологии. 1956, № 6, с. 161—177.
77. Кабанова-Меллер Е. Н. Проблема абстракции в современной зарубежной психологии. — Вопросы психологии, 1960, № 1, с. 179—186.
78. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М.: Просвещение, 1968.—288 с.
79. Казанская В. Г. Исследование «психологических барьеров» прошлого опыта при выполнении логических заданий (В разном возрасте). Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1976.— 20 с.
80. Кант И. Опыт введения в философию понятия отрицательных величин. — Соч. В 6-ти т. Т. 2. М.: Мысль, 1964, с. 79—123.
81. Кант И. Критика чистого разума. Соч. В 6-ти т. Т. 3. М.: Мысль, 1964, с. 68—756.
82. Каптерев П. Ф. Из истории души. Очерки по истории ума. Спб., 1890,— 255 с.
83. Каптерев П. Ф. Педагогическая психология. Спб., 1914.— 489 с.
84. Каринский М. И. Классификация выводов. Спб., 1880.— 271 с.
85. Карпова С. Н. Осознание словесного состава речи дошкольниками. М.: МГУ, 1967,—329 с.
86. Карпова С. Н., Колобова И. И. Особенности ориентировки на слово V детей. М.: МГУ, 1978.— 166 с.
87. Козлова И. Н. Личность как система конструкторов. Некоторые вопросы психологической теории Дж. Келли.— В кн.: Системные исследования. М.: Наука, 1975, с. 128—148.
88. Козлова И. Н. Теория личностных конструкторов в современной психологии (экспериментальный и теоретический анализ). — Дис. ... канд. психол. наук. М., 1976. — 150 с.
89. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975,—720 с.
90. Коссов Б. Б. О позитивном и негативном абстрагировании при зрительном восприятии. — Доклады АПН РСФСР, 1959, № 6, с. 87—90.
91. Криничик Е. П., Александрова Л. Н. О соотношении временной и альтернативной неопределенности в условиях передачи информации человеком. — Вопросы психологии, 1966, № 2, с. 25—34.
92. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. М.: Просвещение, 1968. — 431 с.
93. Курочкин Н. И. Роль фигури-фоновых отношений в процессах восприятия и интерпретации медицинских рентгенограмм. — Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1982.— 17 с.
94. Ланге Н. Н. Психологические исследования. Одесса, 1893.— 177 с.
95. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. М.: Соцэкгиз, 1930.— 77 с. г?
96. Лекторский В. А. Проблема субъекта и объекта в классической и современной буржуазной философии. М.: Высшая школа, 1965.— 122 с.

97. *Лекторский В. А.* Субъект, объект, познание. М.: Наука, 1980.— 358 с.
98. *Лекторский В. А., Садовский В. Н.* Генезис и строение интеллектуальной деятельности в концепциях Ж. Пиаже.— В кн.: Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах./Под ред. Е. В. Шороховой. М.: Наука, 1966, с. 164—215.
99. *Лекторский В. А., Садовский В. Н., Юдин Э. Г.* Операциональная концепция интеллекта в работах Жана Пиаже.— В кн.: Ж- Пиаже. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969, с. 9—53.
100. *Леонтьев А. Н., Кринчик Е. П.* Переработка информации человека в ситуации выбора.— В кн.: Инженерная психология./Под ред. А. Н. Леонтьева, В. П. Зинченко, Д. Ю. Панова. М.: Наука, 1964, с. 295—325.
101. *Леонтьев А. Н., Тихомиров О. К.* Послесловие. — В кн.: Пиаже Ж-, Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур (классификации и сериации). М.: Изд-во иностр. лит., 1963, с. 425— 446.
102. *Лехтман-Абрамович Р. Я.* Особенности воспитания маленьких детей.— В кн.: Воспитание детей в семье. Л.: Наука, 1959, с. 56—87.
103. *Лингарт И.* Процесс и структура человеческого учения. М.: Прогресс, 1970.— 685 с.
104. *Лисина М. И.* Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет. Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1974.— 416 с.
105. *Лисина М. И.* Как и почему маленькие дети общаются со взрослыми. — Дошкольное воспитание, 1977, № 6, с. 55—61.
106. *Ломов Б. Ф., Сурков Е. А.* Антиципация в структуре деятельности. М.: Наука, 1980.— 278 с.
107. *Лубовский В. И.* Развитие словесной регуляции действию у детей (в норме и патологии). М.: Педагогика, 1978.— 224 с.
108. *Лурия А. Р.* Этапы пройденного пути./Под ред. Е. Д. Хомской. М.: МГУ, 1982.—184 с.
109. *Лурия А. Р.* Язык и сознание. М.: МГУ, 1979.— 320 с.
110. *Маковельский А. О.* Досократики. Первые греческие мыслители в их творениях... Ч. 1. Доэлеатовский период. Казань, 1914.— 211 с.
111. *Маковельский А. О.* История логики. М.: Наука, 1967.— 502 с.
112. *Материалисты древней Греции.* Собрание текстов Гераклита, Демокрита и Эпикура./Под ред. М. А. Дынника. М.: Госполитиз- дат, 1955.— 239 с.
113. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.— 208 с.
114. *Менчинская Н. А., Богдавленский Д. Н.* Психология усвоения знаний в школе. М.: АПН РСФСР, 1959.— 347 с.
115. *Миллер Д., Галантер Ю., Прибрам К.* Планы и структура поведения./ Под ред. А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурия. М.: Прогресс, 1965,- 238 с.
116. *Милль Д. Ст.* Система логики силлогистической и индуктивной. М., 1914.
117. *Мухина В. С.* Генезис изобразительной деятельности ребенка; Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1973. — 442 с.
118. *Надирашвили Ш. А.* Развитие обобщения у детей школьного возраста (попытка моделирования генетических ступеней обобщения). Автореф. дис. ... д-ра психологических наук. Тбилиси, 1965.— 45 с.



119. *Натадзе Р. Г.* К онтогенезу формирования понятия (формирование понятия в школьном возрасте). Тбилиси: Мецниереба, 1976.— 267 с.
120. *Непомнящая Н. И.* Анализ некоторых понятий психологической концепции Жана Пиаже. — Вопросы психологии, 1964, № 4, с. 177—184.
121. *Непомнящая Н. И.* О связи логики и психологии в системе Ж- Пиаже. — Вопросы философии, 1965, № 4, с. 135—144.
122. *Новиков Л. А.* Антонимия в русском языке (семантический анализа противоположения в лексике). М.: МГУ, 1973.
123. *Новоселова С. Л.* Развитие мышления в раннем возрасте. М.: Педагогика, 1978.— 159 с.
124. *Обухова Л. Ф.* Концепция Жана Пиаже: за и против. Мл МГУ, 1981.—191 с.
125. *Обухова Л. Ф.* Этапы развития детского мышления (формирование элементарного научного мышления у ребенка). М.: МГУ, 1972.— 152 с.
126. *Осипов И. Н., Копнин П. В.* Основные вопросы теории диагноза. Томск: ТГУ, 1962.— 189 с.
127. Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах./ Под ред. Е. В. Шороховой. М.: Наука, 1966,— 300 с.
128. *Павлов И. П.* Лекции о работе больших полушарий головного мозга. Лекция 18.— Поли. собр. соч. М.: АН СССР, 1951.— 451 с.
129. *Пауль Г.* Принципы истории языка. М.: Изд-во иностр. лит., 1960.—500 с.
130. *Пешиковский А. М.* Русский синтаксис в научном освещении. М.: Учпедгиз, 1956.— 511 с.
131. *Пиаже Ж.* Логика и психология. — В кн.: Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969, с. 567—612.
132. *Пиаже Ж.* Психология, междисциплинарные связи и система наук. — Вопросы философии, 1966, № 12, с. 57—75.
133. *Пиаже Ж.* Характер объяснения в психологии и психофизиологический параллелизм. — В кн.: Экспериментальная психология./Под ред. П. Фреса и Ж- Пиаже. Вып. 1—2. М.: Прогресс, 1966.
134. *Пиаже Ж., Инельдер Б.* Генезис элементарных логических структур (классификации и сериации). М.: Изд-во иностр. лит., 1963 — 448 с.
135. *Платон.* Теэтет.— Соч. в 3-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1970, с. 223—317.
136. *Платон.* Софист. — Соч. В 3-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1970, с. 319—400.
137. *Поддьяков Н. Н.* Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977,—272 с.
138. *Подгорецкая Н. А.* Изучение приемов логического мышления у взрослых. М.: МГУ, 1980.— 150 с.
139. Практикум по психологии (учебное пособие). Ч. 1./Под ред. А. И. Щербакова, В. В. Богословского, Т. И. Бочкаревой. Л., 1970,— 278 с.
140. *Рассел Б.* Человеческое познание, его сфера и границы. М.: Изд-во иностр. лит. 1957.— 555 с.
141. *Рибо Т.* Эволюция общих идей. Киев, 1898.— 219 с.
142. *Рифтин А. П.* Категории видимого и невидимого мира в языке. — Учен. зап. ЛГУ. Серия филол. наук, 1946, вып. 10.
143. *Роговин М. С.* Введение в психологию. М.: Высшая школа, 1969.—382 с.
144. *Роговин М. С.* К вопросу о диагностических возможностях патопсихологических методов (на примере ассоциативного эксперимента).— В кн.: Психологические исследования процесса диагностики. Ярославль, 1981, с. 3—16.

145. *Роговин М. С.* Логическая и психологическая структура диагноза.— В кн.: Психологические проблемы рационализации деятельности. Ярославль, 1979, с. 5—27.
146. *Роговин М. С.* Научные критерии психической патологии. Ярославль, 1981.— 78 с.
147. *Роговин М. С.* Предмет и теоретические основы когнитивной психологии.— В кн.: Зарубежные исследования по психологии познания. М., ИНИОН АН СССР, 1977, с. 62—149.
148. *Роговин М. С.* Проблемы теории памяти. М.: Высшая школа, 1977.— 181 с.
149. *Роговин М. С.* Психологическое исследование. Ярославль, 1979,—66 с.
150. *Роговин М. С.* Развитие структурно-уровневого подхода в психологии.— В кн.: Системные исследования. М.: Наука, 1974, с. 187—230.
151. *Роговин М. С.* Современная когнитивная психология и проблемы мышления.— В кн.: Мышление: процесс, деятельность, общение./ Под ред. А. В. Брушлинского. М.: Наука, 1982, с. 213—286.
152. *Роговин М. С.* Структурно-уровневые теории в психологии (методологические основы). Ярославль, 1977.— 80 с.
153. *Роговин М. С.* Уровневая структура психики в учении Аристотеля.— В кн.: Системные исследования. М.: Наука, 1978, с. 152— 168.
154. *Роговин М. С.* Чувственный образ и мысль. — Вопросы философии, 1969, № 9, с. 44—55.
155. *Роговин М. С.* Экзистенциализм и антропологическое направление в современной зарубежной психиатрии. — Журн. невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова, 1964, т. 64, вып. 9, с. 1418—1426; вып. 10, с. 1578—1585.
156. *Роговин М. С., Громова Н. М.* Сравнительное исследование роли значимости в оперировании рентгенологическими образами.— В кн.: Психологические проблемы рационализации деятельности./ Под ред. М. С. Роговина и Л. П. Урванцева. Ярославль, 1979, с. 118—126.
157. *Роговин М. С., Козлова И. Н., Желеско П. С.* Изучение операции отрицания методом конструктивного теста.— Новые исследования в психологии. М.: Педагогика, 1974, № 3, с. 3—5.
158. *Роговин М. С., Соловьев А. В.* Анализ познавательного стиля при психологическом изучении деятельности. — В кн.: Психологические проблемы рационализации деятельности. Ярославль, 1976, с. 12—22.
159. *Роговин М. С., Соловьев А. В., Урванцев Л. П.* и др. Психологическая природа неопределенности.— В кн.: Проблемы экспериментальной психологии и ее истории. М.; МГПИ, 1973, с. 37—59.
160. *Роговин М. С., Соловьев А. В., Урванцев Л. П.* и др. Структура психики и проблема познания. — Вопросы философии, 1977, № 4, с. 75—87.
161. *Роговин М. С., Умеренкова Н. В., Лысанова И. В.* Данные экспериментального изучения ассоциативной памяти при различной психической патологии и их диагностическое значение.— В кн.: Психологическое исследование процесса диагностики. Ярославль, 1981, с. 21—52.
162. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946.-704 с.
163. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. М.: АН СССР, 1957.— 328 с.

164. *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М.: АН СССР, 1958.— 147 с.

165. *Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. М.: АН СССР,—354 с.

166. *Румянцев Н.* Обзор новых экспериментальных исследований по психологии мышления у детей школьного возраста. — Педагогическая мысль, 1918, № 1—3, с. 19—48.

167. *Симонов П. В.* Что такое эмоция? М.: Наука, 1966.— 93 с.

168. *Скрябин С. С.* Экспериментальное исследование процесса абстракции в связи с восприятием формы. — Труды государственной Академии художественных наук. Вып. 2./ Под ред. В. М. Экземплярского. М., 1929, с. 46—86.

169. *Слобин Д., Грин Дж.* Психоллингвистика. М.: Прогресс, 1976.— 350 с.

170. *Смирнов В.* Экспериментальное исследование процесса абстракции. — Психологическое обозрение. Т. 1. М., 1917, с. 70—138.

171. *Снежневский А. В.* Общая психопатология. Валдай: Общество невропатологов и психиатров, 1970.

172. *Соколов А. Н.* Внутренняя речь и мышление. М.: Просвещение, 1968.— 248 с.

173. *Соловьев А. В.* Экспериментальное исследование психологических механизмов формирования понятий.— Дис. ... канд. психол. наук.—М., 1973,— 177 с.

174. *Спиноза Б.* Переписка. — Избранные произведения. В 2-х т. Т. 2. М.: Госполитиздат, 1957, с. 383—651.

175. *Тальзина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний. — М.: МГУ, 1975.—343 с.

176. *Телегина Э. Д.* Психологический анализ эвристик человека.— Дис. ... канд. психол. наук. М., 1967.— 251 с.

177. *Терехов В. Л.* Исследование механизмов регуляции поиска решения задачи (эвристик).— Дис. ... канд. психол. наук. М., 1967.— 205 с.

178. *Тихомиров О. К.* Структура мыслительной деятельности человека (опыт теоретического и экспериментального исследования). М.: МГУ, 1969,—304 с.

179. *Трошин Г.* Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. Т. 1. Процессы умственной жизни. Пг., 1915.— 403 с.

180. *Триднев З. П.* Считай, смекай, отгадывай. М.: Просвещение, 1980,— 127 с.

181. *Трусов В. П.* Социально-психологические исследования когнитивных процессов. /Под ред. В. А. Ядова, Н. В. КУЗЬМИНОЙ. Л.: ЛГУ, 1980,— 144 с.

182. *Узнадзе Д. И.* Психологические исследования. М.: Наука, 1966.-451 с.

183. *Урванцев Л. П.* Формирование суждений в условиях неопределенной визуальной СТИМУЛЯЦИИ. Автореф. ... дис. канд. психол. наук. М., 1974.—22 с.

184. *Урванцев Л. П.* Экспериментальное исследование процесса восприятия и интерпретации рентгенограмм.— В кн.: Психологические проблемы рационализации деятельности. / Под ред. М. С. Роговина и Л. П. Урванцева. Ярославль: ЯрГУ, 1979, с. 60—97.

185. *Филиппова Е. В.* О психологическом механизме перехода к операциональной стадии развития интеллекта у детей дошкольного возраста.— Вопросы психологии, 1976, № 1, с. 82—92.

186. Философия Канта и современность. /Под ред. Т. И. Ойзермана. М.: Мысль, 1974.— 468 с.
187. Флейвел Д. Х. Генетическая психология /Кана Пиаже. М.: Просвещение, 1967.— 623 с.
188. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. М.: Педагогика, 1977.— 207 с.
189. Чернышев В. И. Отрицание «не» в русском языке. Материалы для словаря русского языка. Л.: АН СССР, 1927,—98 с.
190. Чернышевский Н. Г. Антропологический принцип в философии. — Избранные философские сочинения. В 3-х т. Т. 3. М.: Госполитиздат, 1951, с. 162—254.
191. Шинкарук В. И. Теория познания, логика и диалектика И. Канта. Киев: Наукова думка, 1974.— 335 с.
192. Щерба Л. В. О тройном аспекте языковых явлений н<sup>0</sup> об эксперименте в языкознании. — Цит. по: Звегинцев В. А. История языкознания XIX—XX веков в очерках и извлечениях. В 2-х ч. Ч. 2. М.: Наука, 1965, с. 361—373.
193. Эдвард де Боно. Рождение новой идеи./Под общ. ред. и с послесловием О. К. Тихомирова. М.: Прогресс, 1976.— 143 с.
194. Эльконин Д. Б. Детская психология (Развитие ребенка от рождения до семи лет). М.: Учпедгиз, 1960.— 328 с.
195. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978.— 304 с.
196. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. — Вопросы психологии, 1971, № 4, с. 6—20.
197. Ярошевский М. Г. История психологии. М.: Мысль, 1966.— 565 с.
198. Ach N. Über die Willenstätigkeit und das Denken. Gattigen. 1905.
199. Attneave F., Olson R. Discriminability of Stimuli Varying in Physical and Retinal Orientation. — J. Exp. Psychol., 1967, vol. 74, p. 149—157.
200. Ayer A. Negation. — J. Philos., 1952, vol. 49, p. 797—815.
201. Bacri M. Fonctionnement de la négation. Paris, Mouton, 1976, 197 p.
202. Baldwin J. M. Thoughts and Things, vol. 1. London, 1906.
203. Bannister D., Mair J. N. The Evaluation of Personal Constructs. London. Acad. Press, 1968, 232 p.
204. Bannister D., Fransella F. Inquiring man. The theory of personal constructs. Harmondsworth, Penguin, 1971, 221 p.
205. Basic Readings on the MMPI in the Psychology and Medicine (G. S. Wells, W. G. Dahlstrom, ed.). Minneapolis, 1956.
206. Bell R. A., Bevan W. Influence of Anchors and the Operation of Certain Gestalt Organizing Principles. — J. Exp. Psychol., 1968. vol. 78, p. 670—678.
207. Berlyne D. E. Uncertainty and Epistemic Curiosity. Brit. — J. Psychol., 1962, vol. 53, p. 27—34.
208. Binet A. L'inhibition dans les phénomènes de conscience. — Rev, philos, de la France et l'étranger. 1890, N 8, p. 136—156.
209. Bonarius J. C. J. Research in the Personal Construct Theory of G. A. Kelly. — In: Progress in Experimental Personality Research. New York, 1965, vol. 2, p. 2—46.
210. Bonarius J. C. J. Personal Construct Psychology and Extreme- Response Style: on Interaction Model of Meaningfulness, Maladjustment and Communication. Groningen, 1970, 108 p.

211. *Bouman J.* The figure-ground Phenomenon in the Experimental and Phenomenological Psychology. Stockholm, 1968, 269 p.
212. *Bourne L. E.* An Inference Model for Conceptual Rule Learning. — In: Theories in Cognitive Theory (R. L. Solso, ed.). Potomac. Erlbaum, 1974, p. 231—256.
213. *Bourne L. E.* Learning and Utilization of Conceptual Rules.— In: Concepts and Structure of Memory (B. Kleinmuntz, ed.). New York. Wiley, 1967, p. 1—32.
214. *Boysson-Bardies B.* Négation et performance linguistique. Paris, Mouton, 1976, 134 p.
215. *Boysson-Bardies S.* Portée de la négation et référenciation (enfants de 4 à 10 ans). — In: XXI Congrès International de psychologie (résumés abstract guide). Paris, 18—25 juillet, 1976, p. 83.
216. *Brain M. D.* On Teaming the Grammatical Order of Words. — Psychol. Rev., 1963, vol. 70, p. 323—348.
217. *Bruner J. S., Goodnow J. J., Austin G. A.* A study of thinking. New York, Wiley, 1956, 330 p.
218. *Chapman L. J., Chapman J. F.* Atmosphere Effect Re-examined.— J. Exp. Psychol., 1959, vol. 58, p. 220—226.
219. *Collins A. M., Quillian M. R.* Retrieval Time From Semantic Memory. — J. Verb. Learning and Verb. Behav., 1969, vol. 8, p. 240—247.
220. *Conrad C.* Cognitive Economy in Semantic Memory. — J. Exp. Psychol., 1972, vol. 92, p. 149—154.
221. Contemporary Issues In Cognitive Psychology (R. L. Solso, ed.). Wash., Hinston, 1973, 348 p.
222. *Corvisart.* Aphorismes de médecine clinique. Paris, Masson, 1929, 118 p.
223. *Crothers E. J., Suppes P.* Experiments in Second-Language Learning. New York, Acad. Press, 1967.
224. *Dawas R. M.* Memory and Distortion of Meaningful Written Material. — Brit. J. Psychol., 1966, vol. 57, p. 77—86.
225. *Desse J.* Cognitive Structure and Affect in Language. — In Communication and Affect (L. Pincer et al., ed.). London, 1973, 200 p.
226. *Donaldson M.* Positive and Negative Information in Matching Problems. — Brit. J. Psychol., 1959, vol. 50, p. 253—262.
227. *Eifermanti R. R.* Negation: a Linguistic Variable. — Acta psychologica, 1961, vol. 18, p. 258—273.
228. *Estes W. K.* Memory, Perception and decision in the letter identification. — In: Information Processing and Cognition (R. L. Solso, ed.). Hillsdale, Erlbaum, 1975, p. 3—30.
229. *Ey H.* Délire des négations. — Études psychiatriques, 1950, vol. 2, p. 427—452.
230. *Fiske D. W.* Strategies for Personality Research. San-Francisco, Jossey-Bass publ., 1978, 448 p.
231. *Freiberg V., Tulving E.* The Effect of Practice on Utilization of Information From Positive and Negative Instances in Concept Identification. — Canad. J. Psychol., 1961, vol. 15, p. 101—106.
232. *Freud S.* Die Verneinung. Imago, 925, Bd. II, S. 217—221.
233. *Frost N.* Clustering by Visual shape in the free recall of Pictorial Stimuli. — J. Exp. Psychol., 1971, vol. 90, p. 65—74.

234. *Garner W. R.* Uncertainty and Structure as Psychological Concepts. New York, Wiley, 1962, 369 p.
235. *Gibson J. J.* The Perception of the Visual World. Boston, Houghton, 1950, 313 p.
236. *Gibson J. J.* The Senses considered as Perceptual Systems. New York, Houghton, 1966, 355 p.
237. *Grevisse N.* Le bon usage (Grammaire française, 9-cine ed.) Paris, 1969, 1228 p.
238. *Griinbaum A. A.* Negative Abstraktion und Nebenaufgabe. — Arch f. d. Ges. Psychol., 1919, Bd. 38, S. 165—181.
239. *Hein A., Held R.* Dissociation of Visual Placing Response Into Elicited and Guided Components. — Science, 1967, vol. 57, p. 1296.
240. *Held D., Bossom J.* Neonatal Deprivation and Adult Rearrangement. — J. Comp. Psychol., 1961, vol. 54, p. 33—37.
241. *Held R., Hein A.* Movement-produced Stimulation in the Development of Visually Guided Behaviour. — J. Comp. Physiol. and Psychol., 1963, vol. 56, p. 872—876.
242. *Hollingworth H. L.* The Central Tendency of Judgment.— J. Philos. Psychol. and Scientific Method, 1910, vol. 7, p. 461—469.
243. *Hovland C. J.* A „Communication analysis“ of Concept Zear- ning. — Psychol. Rev., 1952, vol. 59, p. 461—472.
244. *Hovland C. J., Weiss W.* Transmission of information concerning concepts through positive and negative instances. — J. Exp. Psychol., 1953, vol. 45, p. 175—182.
245. *Hunt W. A., Volkman J.* The Anchoring of an Affective Scale. — Amer. J. Psychol., 1937, vol. 49, p. 88—92.
246. Information Processing and Cognition (R. L. Solso, ed.). Hillsdale, Erlbaum, 1975, 438 p.
247. *Ittelson W. H.* The Ames Demonstrations in Perception. Princeton, Princeton Univ. Press, 1952.
248. *Janet P.* De l'angoisse à l'extase. Vol. 1—2. Paris, 1926— 1928.
249. *Janet P.* L'évolution de la mémoire et de la notion du temps. Paris, 1928, 619 p.
250. *Janet P.* L'intelligence avant le langage. Paris, Flammarion, 1936, 292 p.
251. *Johnson D. M.* Systematic Introduction to the Psychology of Thinking. New-York, Harper, 1972, 498 p.
252. *Johnson-Laird P. N.* Models of Deduction. — In: Reasoning. (R. J. Falmagne, ed.). Hillsdale, Erlbaum, 1975, p. 7—54.
253. *Karwoski T., Grämlich F., Arnott P.* Psychological Studies in Semantics. I. Free Association Reactions to Words, Drawings and Objects. — J. Soc. Psychol, 1944, vol. 20, p. 233—247.
254. *Kaufman E. L. et al.,* Accuracy, Variability and Speed of Adjusting-an Indicator to a Required Learning. Hadley, Holyoke Col- ledge, 1947.
255. *Kelly G. A.* The Psychology of Personal Constructs, vol. 1—2, Now York, Norton, 1955, 556 p. + 559 p.
256. *Kelly G. A.* A theory of Personality. The Psychology of Personal Constructs. New York, Norton, 1963, 189 p.
257. *Kendler H.* Basic Psychology (2nd ed.). New York, Appleton, 1968, 755 p.

258. *Kendler H. H., Kendler T. S.* Vertical and Horizontal Processes in Problem Solving. — *Psychol. Rev.*, 1962, vol. 69, p. 1—16.

259. *Kintsch W.* Learning, Memory and Conceptual Processes. New York, Wiley, 1970.

260. *Kintsch W.* Memory Representations of Text. — In: *Information processing and Cognition* (R. L. Solso, ed.). Hillsdale, Erlbaum, 1975, p. 269—294.

261. *Koch S.* Psychology as Science. — In: *Philosophy of psychology* (S. C. Brown, ed.). London, Macmillan, 1974, 351 p.

262. *Köhler F.* Über Aufbau und Wandlungen der Wahrnehmungswelt. Sitzungsbericht österr. Akad. Wiss. Wien, 1951, Bd. 277, 56S.

263. *Kraepelin E.* Die Erscheinungsformen des Irreseins. — *Z. Ges. Neurol., Psychiatr.*, 1920, Bd. 62, S. 1—29.

264. *Külpe O.* Versuche Über Abstraktion. — In: *Berichte I Kongr. Exp. Psychologie*, Bd. I, 1904, S. 56—68.

265. *Levine M.* Cue Neutralization, the Effects of Random Reinforcements Upon Discrimination Learning. — *J. Exp. Psychol.*, 1962, vol. 63, p. 438—443.

266. *Levels of Processing in Memory* (L. S. Cermak, F. J. Crain, eds.) Hillsdale, Erlbaum, 1979, 479 p.

267. *Lewicki A.* Rola abstrakcji pozytywnej i negatywnej w procesie uczenia się nowych pojęć. *Studia psychol.*, 1960, t. 3, p. 5—47.

268. *Mc Xeill D.* Semiotic Extension. — In: *Information Processing and Cognition* (R. L. Solso, ed.). Hillsdale, Erlbaum, 1975, p. 351—380.

269. *Merleau-Ponty M.* *Phénoménologie de la perception*. Paris, 1945.

270. *Moor B., Rubinstein D. L.* The Mechanism of Denial. — In: *The Kris Study Group of New-York Psychoanalytic Institute. Monogr. III.* (E. D. Fine et al., ed.). New-York. Intern. Univ. Press., 1969, p. 3-57.

271. *Morot-Sir Ed.* *La pensée négative*. Paris, 1947.

272. *Newell A., Shaw J. C., Simon H. A.* Elements of a Theory of Human Problem Solving. — *Psychol. Rev.*, 1958, vol. 65, p. 151—166.

273. *Posner M. J.* *Cognition: an Introduction*. Glencoe, Scott, 1973, 208 p.

274. *Premack D.* Reinforcement Theory. — In: *Nebraska Symposium on motivation* (D. Levine, ed.). Univ. of Nebraska press, 1965, p. 123—180.

275. *Racamier P. C.* Die Schizophrenen. Eine psychoanalytische Interpretation (Übersetzt aus dem Franz.) — Berlin, Springer, 1962, 146 S.

276. *Radford L., Burton A.* Focus: Negative Information. — In: *Thinking: its Nature and Development* (J. Radford, A. Burton, ed.). London, Wiley, 1974, p. 73-79.

277. *Rausch E.* Probleme der Metrik (geometrisch-optische Täuschungen). — In: *Wahrnehmung and Bewusstsein*, Göttingen, 1966, Bd. 1/1, S. 776—865.

278. *Rausch E.* Struktur und Metrik figural-optischer Wahrnehmung. Frankfurt a. M., 1952, 206 S.

279. *Recherches sur la contradiction./Sous la direction J. Piaget. Fase. 1*, vol. XXXI. Les différentes formes de la contradiction. Paris, PUF, 1974, 147 p.

280. *Recherches sur la contradiction./Sous la direction J. Piaget. Fase. 2*, vol. XXXII. Les relations entre affirmations et négations. Paris, PUF, 1974, 180 p.

281. *Reichenbach H.* *The Theory of Probability* (2nd ed.). Berkeley, 1949.

282. *Restle F.* Critique of Pure memory. — In: *Theories in Cognitive Psychology* (R. L. Solso, ed.). Potomac, Erlbaum, 1974, p. 203—216.

283. *Sartre J. P.* L'être et la néant. Paris, 1960.
284. *Schaeffer B.*, Wallace R. Semantic Similarity and the Composition of Word Meanings. *J. Exp. Psychol.*, 1969, vol. 82, p. 343—346.
285. *Scholz O. B.* Dialog und Interaktion. Stuttgart, Enke, 1980, 161 S.
286. *Seifen E.* Zur Psychologie der Abstraktion und Gestaltauffassung. *S. Psychol.*, 1917, bd. 78, S. 55—144.
287. *Shepard R. N.* Form, Function and Transformation of Internal Representations. — In: *Information Processing and Cognition* (R. L. Solso, ed.). Hillsdale. Erlbaum, 1975, p. 87—122.
288. *Smoke K. L.* An Objective Study of Concept formation. — *Psychol. Monogr.*, 1932, vol. 42, 4, (Whole N 191).
289. *Smoke K. L.* Negative Instances in Concept Learning. — *J. Exp. Psychol.*, 1933, vol. 16, p. 583—588.
290. *Spitz R.* Le Non et le Oui (La genese de la communication humaine). Paris, PUF, 1962, 132 p.
291. *Stratton G. M.* Vision Without Inversion of the Retinal Image.— *Psychol. Rev.*, 1897, vol. 4, p. 341—360; 463—481.
292. *SiL'ets L. S.*, *Tanner W. P.*, *Birdsall T. G.* Decision Processes in Perception. — *Psychol. Rev.*, 1961, vol. 68, p. 301—340.
293. *Theories in Cognitive Psychology* (R. L. Solso, ed.). Potomac, Erlbaum, 1974, 386 p.
294. *Ver Eecke W.* Negativity and Subjectivity, A Study About the Function of Negation in Freud, linguistics, child psychology and Hegel. Brussel. Mouton, 1977, 231 p.
295. *Warren F. E.* Stimulus Encoding and Memory. — *J. Exp. Psychol.*, 1972, vol. 94, p. 90—100.
296. *Wason P. C.* The Processing of Positive and Negative Information.— *Quart. J. Exp. Psychol.*, 1959, vol. 11, pt. 2, p. 92—107.
297. *Wason P. C.* On the Failure to Eliminate Hypotheses in a Conceptual task. — *Quart. J. Exp. Psychol.*, 1960, vol. 12, pt. 3, p. 129—140.
298. *Wason P. C.* Response to Affirmative and Negative Binary Statements. — *Brit. J. Psychol.*, 1961, vol. 52, pt. 2, p. 133—142.
299. *Wason P. C.* The Effect of Selfcontradiction on Fallacious reasoning. — *Quart. J. Exp. Psychol.*, 1964, vol. 16, p. 30—34.
300. *Wason P. C.*, *Johnson-Laird P. N.* *Thinking and Reasoning.* Harmondsworth, Penguin, 1972, 431 p.
301. *Weissteiti N.* Beyond the Yellow Volkswagen Detector and the Grandmother Cell: a General Strategy for Exploration of Operation in Human Pattern Recognition. — In: *Contemporary Issues in Cognitive Psychology* (R. L. Solso, ed.). Woshington, Winston, 1973, p. 17—51.
302. *Wetherick N.* Eliminative and Enumerative Behaviour in a Conceptual Task.— *Quart. J. Exp. Psychol.*, 1962, vol. 14, p. 95—98.



The denial is disclosed in this work as an interdisciplinary problem (logic, philosophy, psychology, psychopathology, linguistics). The authors give the criticism of some of the foreign conceptions of denial and undertake an attempt to point out its proper psychological aspect. They have determined the definite regularities of the genesis of the denial, have shown its level structure and connection with emotions and uncertainty. The authors give a psychological definition of denial.

The book is intended for students and postgraduates of psychological and philosophical departments, Teacher's Training Colleges, as well as for teachers and educators.

Les auteurs de l'ouvrage proposé examinent la négation comme un problème interdisciplinaire et ils la traitent de plusieurs points de vue: logique, philosophique, linguistique, psychologique et psychopathologique. On a soumis à la critique certaines conceptions des savants étrangers en mettant ainsi l'accent sur le côté psychologique du problème. Les auteurs y ont établi les lois de la genèse de la négation, sa structure à divers niveaux en révélant sa relation avec l'émotion et l'indétermination. Ensuite on a donné la définition de la négation comme catégorie psychologique.

Le livre est prédestiné aux étudiants, aux enseignants, aux éducateurs aussi bien qu'aux chercheurs dans les domaines de la psychologie et de la philosophie.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	91
<i>Глава I. РАЗВИТИЕ НАУЧНОГО ИЗУЧЕНИЯ ОТРИЦАНИЯ</i> .....	97
Комплексная природа проблемы отрицания. ....	97
Лингвистический аспект в анализе отрицания. ....	99
Логический аспект в анализе отрицания .....	100
Отрицание в философских учениях прошлого.....	104
Выделение психологического аспекта отрицания на основе дифференциации научного знания во второй половине XIX — начале XX века .....	108
Современная общая оценка отрицания как проблемы психологии .....	113
<i>Глава II. ПУТИ ИЗУЧЕНИЯ МЕХАНИЗМОВ ОТРИЦАНИЯ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ</i> .....	120
Изучение отрицания на уровне элементарных форм научения .....	120
Изучение отрицания на сенсорно-перцептивном уровне.....	122
Экспериментальные исследования психологических механизмов отрицания на концептуальном уровне .....	123
<i>Глава III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ОТРИЦАНИЯ И ПРОБЛЕМА НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ</i> .....	135
Гипотеза и методика исследования .....	135
Результаты эксперимента .....	140
Теоретическая интерпретация экспериментальных данных.....	142
<i>Глава IV. ГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПЛАН ИЗУЧЕНИЯ ОТРИЦАНИЯ</i> .....	149
Отрицание как часть проблематики формирования понятий у детей .....	149
Ж. Пиаже и Б. Инельдер о развитии отрицания у ребенка .....	153
Задачи, теоретическое обоснование и методика экспериментального изучения генезиса отрицания .....	158
Описание экспериментальных серий .....	163
Результаты проведенных экспериментов.....	165
<i>Глава V. СТРУКТУРНО-УРОВНЕВАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОТРИЦАНИЯ</i> .....	181
Литература.....	196

*Петр Степанович Желеско,  
Михаил Семенович Роговин*

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТРИЦАНИЯ  
В ПРАКТИЧЕСКОЙ  
И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Утверждено к изданию  
Советом Белецкого государственного  
педагогического института имени А. Руссо*

*Редактор Г. К. Комарова  
Художник В. В. Драничер  
Художественный редактор П. П. Власенко  
Технический редактор В. И. Мериакре  
Корректоры Ф. И. Курть, Л. С. Степкая*

ИБ 2811

---

Сдано в набор 01.11.84. Подписано к печати 18.12.84. АБ08304. Формат  
84ХЮ8'/з2. Бумага тип. № 1. Литературная гарнитура. Печать высокая.  
Уел. печ. л. 7,14. Уел. кр. отт. 7,3. Уч.-изд. л. 7,9. Тираж 1433. Заказ 880.

Цена 1 р. 20 к.

Издательство «Штиинца», 277028. Кишинев, ул. Академика Я. С. Гросула, 3.

Типография издательства «Штиинца», 277004. Кишинев, ул. Берзарина, 8.

1 р. 20 к.

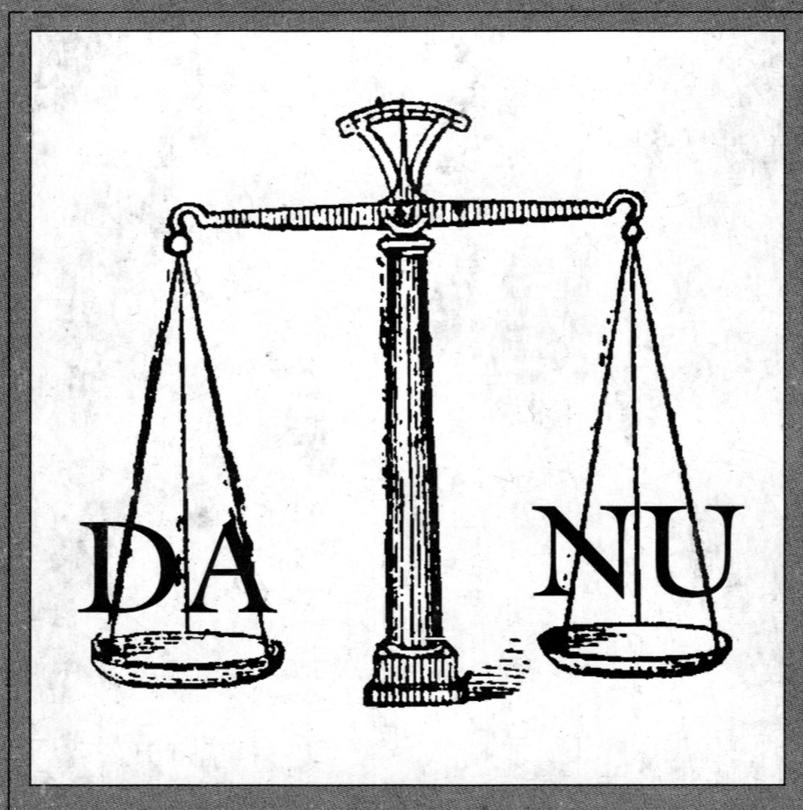
Petru JELESCU

# GENEZA NEGĂRII

LA COPII

IN

PERIOADA PREVERBALĂ



*Se consacră părinților și copiilor – coloana vertebrală  
a reglementării oricărei societăți.*

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ȘTIINȚEI AL REPUBLICII MOLDOVA  
UNIVERSITATEA PEDAGOGICA DE STAT «ION CREANGA»

Petru JELESCU

**GENEZA NEGĂRII LA COPII  
IN  
PERIOADA PREVERBALĂ**

(studiu teoretico-experimental)

CHIȘINAU 1999

Această publicație este editată cu sprijinul Fundației Soros (Moldova)

REDACTOR RESPONSABIL:

**ION NEGURĂ**, doctor în psihologie, conferențiar universitar

RECENZENȚI:

**AURELIAN SILVESTRU**, doctor în psihologie, colaborator științific superior

**RAISA TEREȘCIUC**, doctor în psihologie, conferențiar universitar

Editor general Iurie Colesnic

Cules: Liuba Boțoc

Redactor Lora Bucătaru

Tehnoredactor Alexei Tomaș

Prezentarea grafică © Lică Sainciuc

© Petru Jelescu

© Editura Museum

Str. Corobceanu 26, CHIȘINĂU 2004, Republica Moldova

ISBN 9975-905-27-7

Tiparul executat la Combinatul Poligrafic,

str. P. Movilă, 35, Chișinău MD-2004

Comanda nr. 90369

Ministerul Culturii, Departamentul Activități Editoriale,

Poligrafie, Aprovizionare cu Cărți, Biblioteci.

În lucrare sînt analizate și generalizate cunoștințele psihologice despre abordările tradiționale ale apariției și dezvoltării negării la copil - teoriile freudistă, behavioristă, piagetiană, bruneriană. Este lansată o concepție nouă (sistemică) a genezei negării la om. Sub acest aspect sînt expuse rezultatele cercetărilor experimentale originale și elucidate legitățile principale, premisele, condițiile, structura, conținutul, funcțiile, dinamica, mecanismele, nivelurile și forțele motrice de declanșare și dezvoltare a negării la om în una din cele mai dificile și responsabile perioade ale vieții - cea preverbală, sau «mută» - de care depinde în mod decisiv soarta lui de viitor.

Monografia e destinată tuturor celor care au nevoie de cunoașterea științifică a legităților fundamentale ale ontogenezei negării la om: psihologilor, filosofilor, lingviștilor, pedagogilor, metodiștilor, educatorilor, părinților.



*Copiii trebuie învățați să afirme și să nege  
cînd încă nu vorbesc. Or, ei trebuie  
învățați să gîndească și să vorbească cînd  
încă nu gîndesc și nu vorbesc.*

## CUPRINS

Introducere.....	221
<b>PARTEA TEORETICĂ .....</b>	<b>226</b>
Capitolul I. DIN ISTORIA STUDIERII GENEZEI	
NEGĂRII LA COPII.....	226
§1. Conceperea și studierea dezvoltării negării în spirit freudist .....	226
§2. Abordarea behavioristă a genezei negării.....	231
§3. Tratarea și cercetarea piagetiană a genezei negării.....	232
§4. Înțelegerea și examinarea bruneriană a dezvoltării negării.....	237
§5. Concluzii.....	239
Capitolul II. O VIZIUNE NOUĂ ASUPRA ORIGINII	
ȘI DEZVOLTĂRII NEGĂRII LA COPII.....	243
§1. T.G.S.(U.), evoluționika și geneza negării.....	244
§2. Abordarea sistemică a genezei negării .....	250
§3. Criteriile apariției și funcționării negării în ontogeneză.....	255
§4. Problema metodelor și metodicilor de studiere	
a genezei negării.....	259
§5. Concluzii.....	264
<b>PARTEA EXPERIMENTALĂ .....</b>	<b>268</b>
Capitolul III APARIȚIA ȘI DEZVOLTAREA NEGĂRII LA COPII	
ÎN PRIMA JUMĂTATE A PRIMULUI AN DE VIAȚA .....	268
§1. Bazele conceptuale, ipotezele, obiectivul principal	
și sarcinile cercetării genezei negării la copii în prima	
jumătate a primului an de viață .....	268
§2. Criteriile apariției și funcționării negării la copii	
în perioada inițială .....	269
Seria I de experiențe.....	272
§3. Metodica investigării debutului negării (MIDN) la copii.....	272

§4. Metodele de studiere a debutului negării la copii .....	273
§5. Subiecții experimentali .....	275
§6. Rezultatele cercetării.....	275
§7. Discutarea preliminară a unor rezultate privind natura țipătului la copii.....	282
§8. Unele concluzii preliminare referitoare la geneza negării la copii pînă la vîrsta de trei luni .....	288
Seria II de experiențe .....	290
§9. Metodica investigării genezei negării (MIGN) la prunci în intervalul de vîrstă trei-șase luni .....	291
§10 Rezultatele investigării genezei negării la prunci în intervalul trei-șase luni .....	293
§11. Discutarea rezultatelor privind geneza negării la prunci în intervalul 3-6 luni.....	301
§12. Concluzii privind apariția și dezvoltarea negării la copii în prima jumătate a primului an de viață.....	316
<b>Capitolul IV. DEZVOLTAREA NEGĂRII LA COPII ÎN A DOUA JUMĂTATE A PRIMULUI AN DE VIAȚA .....</b>	<b>320</b>
§1. Obiectivul principal, ipotezele și sarcinile dezvoltării negării la copii în a doua jumătate a primului an de viață.....	320
§2. Parametrii manifestării negării la copii în perioada 6-12 luni.....	320
§3. Metodele și metodicile de cercetare a dezvoltării negării la prunci în a doua jumătate a primului an de viață .....	323
§4. Rezultatele investigării dezvoltării negării la copiii de 6-12 luni.....	326
§5. Discutarea rezultatelor privind geneza negării la copii în a doua jumătate a primului an de viață.....	340
§6. Concluzii referitoare la dezvoltarea negării la copii în a doua jumătate a primului an de viață.....	350
<b>Capitolul V. DEZVOLTAREA NEGĂRII LA COPII ÎN PRIMA JUMĂTATE A ANULUI DOI DE VIAȚA .....</b>	<b>355</b>
§1. Obiectivul principal, ipotezele și sarcinile investigării dezvoltării negării la copii în prima jumătate de an a micii copilării.....	355
§2. Indicii manifestării negării la copiii de 12-18 luni.....	355
§3. Metodele și tehnicile de investigație științifică a dezvoltării negării la copiii de 12-18 luni.....	357

§4. Rezultatele cercetării dezvoltării negării la copiii de 12-18 luni .....	360
§5. Discutarea rezultatelor privind dezvoltarea negării la copii în prima jumătate a anului doi de viață .....	366
§6. Concluzii privind dezvoltarea negării la copii în perioada 12-18 luni .....	381
ÎNCHEIERE.....	385
ANEXA 1 .....	401
ANEXA 2 .....	402
Bibliografie.....	403
Rezumate .....	410

## INTRODUCERE

În viața și activitatea cotidiană noi la fiecare pas afirmăm sau negăm ceva. Cu toate acestea aspectul psihologic al negării a fost puțin cercetat, în comparație cu studierea ei, a negării, în cadrul filosofiei, logicii, lingvisticii etc. sau chiar în comparație cu abordarea altor teme, probleme de psihologie. Acest fapt își are cauzele sale, la care ne vom referi în prezenta lucrare.

În studierea naturii psihologice a negării am pornit de la abordarea ei interdisciplinară, delimitând astfel aspectul ei filosofic, formal logic, lingvistic, psihopatologic și psihologic (95). Sub aspect psihologic, o importanță deosebită, după cum am arătat în această lucrare, are studierea genezei negării. După expresia lui S. Hali, psihologia pune explicarea genetică mai presus decât cea logică. Ea se interesează de unde și încotro, adică din ce a provenit și în ce tinde să se transforme fenomenul dat (citată după 80, p.133). P. P. Blonski a exprimat această idee prin o teză generală: comportamentul poate fi înțeles numai ca istorie a comportamentului (ibidem, p.63).

Făcînd o analiză istorică a stării de lucruri în acest plan și generalizînd rezultatele obținute, am constatat că în psihologie pot fi evidențiate următoarele abordări ale dezvoltării negării la om, pe care le-am putea numi, într-un fel anume, clasice: freudistă, behavioristă, piagetiană și bruneriană. Toate aceste patru tipuri de tratare a genezei negării, mai întîi de toate, accentuează marea însemnătate pe care o are negarea în dezvoltarea ei la om. Așa, Bunăoară, după freudiști, odată cu însușirea negării „omul se umanizează” (51). În accepție behavioristă negarea (sub formă de plîns, fugă, bătaie) face parte din comportamentele fundamentale ale omului (55). J. Piaget include negarea în grupul celor patru transformări de bază I.N.R.C. (Identica, Negarea, Reciproca, Corelativa) ale intelectului uman (42). Reprezentanții teoriei bruneriene susțin că gîndirea nu ar fi logică, științifică, corectă, dacă copilul nu ar folosi negația, care lipsește în repertoriul comunicațional natural al animalelor (40).

În același timp, reprezentanții curenților sus-numite concepeau negarea și dezvoltarea ei la om în mod diferit și foarte îngust. Prin negare Spitz, ca și Freud, înțelegea un mod de conștientizare a pulsionilor libidinale refulate, o „cenzură” (15). Dezvoltarea negării o concepea ca dezvoltare a comunicării copilului (51). Behavioriștii subînțelegeau prin negare un anumit fel de comportament, reacție, iar dezvoltarea ei ca o creștere a numărului unor astfel de reacții și a complicării lor (55). Piaget trata negarea ca o operație intelectuală,

iar dezvoltarea ei ca o schimbare evolutivă a stadiilor la care ea se manifestă (47). Pea înțelegea negarea ca vorbire, iar dezvoltarea ei ca dezvoltare a semnificațiilor acesteia (40).

În mod deosebit explicau reprezentanții teoriilor sus-numite și factorii determinanți ai dezvoltării negării: Spitz și Piaget recunoșteau rolul factorului biologic, iar Pea al celui sociocultural și pragmatic. Pe behavioriști însă acest lucru nu-i preocupa în mod special.

Generalizînd cunoștințele despre demersurile psihologice în vederea studierii genezei negării, am constatat că ele, aceste demersuri, pe de o parte, pun în evidență marea pondere a dezvoltării ei la om, iar pe de altă parte, diferă de la o școală psihologică la alta, de la un curent psihologic la altul, iar uneori vin în contradicție flagrantă unul cu altul. Aceasta se referă la tot: la felul de a concepe negarea și dezvoltarea ei la om, la modul de abordare a ei, la metodele și metodicile aplicate, la interpretarea rezultatelor obținute etc. Or, pînă în prezent problema genezei negării la copii rămîne deschisă.

Contradicția dintre valoarea pe care o are negarea în viața și activitatea omului și tratarea ei insuficientă, eterogenă, unilaterală de către reprezentanții diferitelor curente, teorii etc. determină actualitatea prezentei lucrări.

Obiectul investigației întreprinse de noi îl constituie procesul apariției și dezvoltării negării la copii.

Obiectivele majore ale studiului dat rezidă în: 1) lansarea unei concepții noi a genezei negării la om ce ar permite ieșirea, cît de cît, a cercetărilor științifice în acest domeniu din impasul în care au nimerit; 2) descrierea legităților fundamentale ale apariției și dezvoltării negării la copii în perioada inițială, sau cum i se mai zice, „mută” în conformitate cu concepția propusă.

După părerea unanimă a savanților, în această perioadă, ca în nici oricare alta, e cel mai dificil de studiat particularitățile dezvoltării psihice a copiilor, dar, probabil, și cel mai interesant. R. Zazzo subliniază, că „astăzi nimic nu e atît de apreciat ca psihologia sugarului” și că psihologii vor reuși cîndva să elucideze „tainele adultului, dacă acum se vor strădui să le descopere pe cele ale nou-născutului” (56, p.7, 15). „Mi se pare, - scrie vestitul psiholog englez T. G. R. Bower de la University of Edinburgh, - că toți vor fi de acord cu afirmația că pruncia, perioada preverbală în dezvoltarea omului, este una dintre cele mai critice perioade din viața lui” (65, p. 11). În acest timp „copilul poate acumula multe, dar poate, în aceeași măsură, și să piardă”. „Datele, obținute în ultimii ani, - constată reputații psihologi ruși M. I. Lisina și I. V. Dubrovina, - ne mărturisesc despre rolul decisiv al formelor preverbale de comunicare, de care depinde cînd va începe copilul să înțeleagă vorbirea adulților, cînd va începe să vorbească activ și în ce tempou se va dezvolta în continuare vorbirea lui” (142, p. 19). În această perioadă, după noi, se pun bazele dezvoltării psihice normale de viitor.

Ipotezele principale ale studiului propus sînt următoarele: 1. În viziunea noastră, negarea nu e o formațiune congenitală (S. Freud, R. Spitz, J. Piaget ș.a.) și nici una pur socială (J. Bruner, R. Pea ș.a.), ci e de natură complexă bio-psiho-socio-culturală; 2. În intervalul de la 3 la 6 luni intensitatea medie lunară a negării va crește și va depinde de tipul de influență aplicat asupra copilului, mai precis, de încetarea (lipsa) acestui tip de influență, aici atestîndu-se un șir de legități; 3. Pe parcursul ontogenezei negarea se va constitui ca un sistem ce are: a) anumite condiții de dezvoltare; b) o anumită structură internă; c) anumite niveluri ierarhizate de dezvoltare; d) anumite funcții; e) un anumit conținut; f) o anumită dinamică; g) anumite mecanisme de funcționare; h) anumite forțe motrice de dezvoltare.

Vom menționa că în cadrul cercetării s-au iscat situații ce au necesitat formularea unor ipoteze suplimentare, la care ne vom referi pe parcursul lucrării.

În conformitate cu obiectivele majore și ipotezele de bază ale cercetării am formulat pentru a fi realizate următoarele obiective operaționale: 1) a analiza și a generaliza cunoștințele existente despre cercetarea genezei negării la copii, despre rezultatele obținute etc.; 2) a fundamenta necesitatea elaborării unei concepții noi a genezei negării la om; 3) a elabora concepția sistemică a genezei negării la om; 4) a întocmi anumite tehnici de cercetare științifică a genezei negării la om; 5) a elucida legitățile de bază ale apariției și dezvoltării negării la copii; 6) a stabili condițiile dezvoltării negării în perioada preverbală; 7) a constata structura negării în această perioadă; 8) a elucida conținutul negării în acest răstimp; 9) a determina funcțiile negării în intervalul dat; 10) a arăta dinamica dezvoltării negării în perioada nonverbală; 11) a explica mecanismele funcționării negării în perioada respectivă; 12) a depista nivelurile manifestării negării în intervalul dat; 13) a explica forțele motrice ale dezvoltării negării în perioada dată; 14) a stabili modalitățile de implimentare teoretică și practică a rezultatelor obținute; 15) a contura cercul de probleme nesoluționate în domeniul studierii teoretico- experimentale a negării la om.

Bazele conceptuale ale investigației noastre le constituie teoria generală a sistemelor (T.G.S.), teoria generală a sistemelor cu indicele „Urmanțev” - T.G.S.(U.), legile fundamentale ale dialecticii, concepțiile filosofice despre existență și inexistență (lipsă), despre căile de cunoaștere a realității, despre forțele motrice ale dezvoltării ș.a., teoriile psihologice despre geneză, acțiuni, structură, funcții, niveluri, mecanisme, interiorizare, exteriorizare, crize etc.

Întru realizarea sarcinilor înaintate și atingerea scopurilor formulate, am aplicat următoarele strategii, metode și tehnici de investigare: strategia cercetării genetice și comparate, metoda - S, sau metoda analizei sistemice, metoda genetică longitudinală, metoda experimentului natural, metoda jurnalului, observării, fotografierii, înregistrării pe banda magnetică, convorbirii,

comparării, analizei și generalizării literaturii științifice (de specialitate, filosofice, anatomo- fiziologice etc.), metoda polemizării teoretice, a analizei statistice, a reprezentării grafice, metodica investigării debutului negării (MIDN), metodica investigării genezei negării (MIGN), metodici de cercetare a dezvoltării negării la diferite etape de vîrstă (MCDN 1; MCDN 2; MCDN 3; MCDN 4; MCDN 5; MCDN 6), probe spontane cotidiene.

Cercetarea a fost concepută și efectuată în plan longitudinal, cu unii și aceiași copii pe parcursul întregii perioade de investigație (de la naștere pînă la un an și jumătate), în condiții obișnuite de viață și activitate (în familie) și în condițiile Casei copilului (la etapa inițială a investigației). La ea au participat 16 copii sănătoși fizic și psihic (8 copii din familie, inclusiv copilul autorului prezentei lucrări, și 8 din Casa copilului), cu care au fost organizate, efectuate, înregistrate și analizate 4386 probe, în afară de acestea au fost organizate, fixate și analizate numeroase convorbiri cu părinții copiilor investigați, cu personalul Casei copilului, cu alte categorii de adulți - frați, surori, specialiști în domeniu ș.a. Au fost trecute în jurnale speciale apariția și dezvoltarea negării la fiecare copil din familie în perioada studiată, au fost făcute fotografii și imprimări pe banda magnetică, care, ulterior, au fost studiate, analizate, comparate, discutate etc.

Validitatea și fidelitatea rezultatelor obținute au fost asigurate prin strategiile de cercetare aplicate, prin diversitatea metodelor și metodicilor utilizate; prin obiectivitatea înregistrării faptelor manifestate de copii, a situațiilor în care ele s-au derulat etc.; prin numărul mare de probe efectuate, prin repetarea (dublarea sau triplarea) lor în diverse alte situații, cu diferiți alți copii în diferite perioade de timp etc.; prin prelucrarea nepărtinitoare statistică a datelor ș.a. Totodată, vom recunoaște că, oricum ne-am fi străduit, rezultatele, într-o anumită măsură, sînt aproximative, deoarece ele au fost căpătate pe un anume eșantion, de către un anume experimentator etc. Probabil, nici un fel de matematică și nici un fel de aparat nu ne va salva niciodată de acest „viciu” obiectiv, rezultatele psihologice rămînînd întotdeauna de natură psihologică și nu matematică, fizică etc.

Importanța teoretică a lucrării constă în faptul că datele obținute precizează, completează și aprofundează esențial cunoștințele psihologice despre posibilitățile conceperii și studierii negării la om, despre legitățile apariției și dezvoltării ei, despre structura, nuvelurile, ierarhia, unitatea, funcțiile, dinamica, mecanismele negării, despre mijloacele și căile de studiere experimentală a ei, despre posibilitățile reconceperii unor idei, legi etc., considerate, tradițional, clasice în psihologie, despre posibilitățile precizării și completării T.G.S. și T.G.S.(U), despre posibilitățile valorificării unor noi căi ale dezvoltării structurilor funcționale ș.a.



Dar, cu toate că „cel mai practic lucru e o teorie bună” (Niels Bohr), concepția sistemică a genezei negării la om și rezultatele experimentale obținute de noi pot fi aplicate efectiv în: 1) desfășurarea și îmbunătățirea în continuare atât a metodicii dezvoltării vorbirii și gândirii copiilor în perioada incipientă, cât și a însăși comunicării prin solicitarea de la ei în cadrul acestora (a gândirii și vorbirii) nu numai a răspunsurilor, judecăților afirmative, cum se face de regulă, tradițional, dar și a celor negative; 2) luarea în considerare a manifestării complexului de nemulțumire socială (C.N.S.) și acutizării lui pînă la o eventuală criză de moment sau de vîrstă, ce trebuie cunoscute, amortizate și stăpînite; 3) educarea unui sistem de negări culte, inteligente, civilizate și deznăscute negării inculte, prin bătaie, scuipat, izbituri etc.; 4) familiarizarea cu sistemul genetic de negări a actualilor și viitorilor educatori, învățători, profesori, părinți etc.; 5) includerea cunoștințelor despre sistemul genetic de negări în cursurile normative, opționale etc. de psihologie a vîrstelor și pedagogică; 6) compararea, în medicină, a patologiei negării cu dezvoltarea ei normală; 7) diagnosticarea dezvoltării psihice a copiilor ș.a.

În fine, profitînd de ocazie, exprim sincere și profunde mulțumiri tuturor învățătorilor mei, dar mai cu seamă fostului meu conducător al tezei de licență, al tezei de doctor în psihologie și consultant științific al tezei de doctor habilitat în psihologie la etapele inițiale, dlui Mihail Rogovin, profesor universitar, doctor habilitat în psihologie, care, cu distinsă inteligență, sinceritate și curajul ce l-au caracterizat, mi-a propus, în condițiile fostei Uniuni Sovietice, să atac problema negării în psihologie, inspirîndu-mi încredere, perseverență și cutezanță.

Le mulțumesc, de asemenea, copiilor investigați, care sînt mari deja, părinților lor, fraților, surorilor, personalului și conducerii Casei copilului din or. Bălți, soției autorului acestor rînduri, studenților, conducerii UPSC „Ion Creangă”, redactorului responsabil și recenzenților, tuturor celor, care, într-un fel sau altul, m-au susținut în scrierea și publicarea acestei lucrări.

Mulțumesc mult Conducerii Fundației Soros Moldova pentru sprijinul acordat în editarea acestei monografii.

Voi fi recunoscător tuturor celor care vor da dovadă de răbdare, vor citi atent lucrarea și o vor aprecia la justa ei valoare.

# CAPITOLUL I

## DIN ISTORIA STUDIERII GENEZEI NEGĂRII LA COPII

---

Făcînd o analiză a stării de lucruri sub acest aspect, am constatat că pînă în prezent nu există un studiu științific sistematic în care ar fi examinate, generalizate și scoase la lumină încercările dispersate ale unor savanți în ce privește cercetarea genezei negării la om. Prezenta lucrare constituie o tentativă de a completa întrucîtva acest vid în psihologie și de a dezvolta în continuare teoria și practica studierii și elucidării naturii psihologice a negării.

Studiind, sub aspect istoric, eforturile savanților în vederea elucidării problemei apariției și dezvoltării negării la om, noi, în baza analizei și generalizării literaturii științifice la care am avut acces, am ajuns la concluzia că pînă în prezent în psihologie pot fi evidențiate și examinate următoarele teorii principale, pe care le-am numit „freudistă”, „behavioristă”, „piagetiană” și „bruneriană”, omagiind prin aceasta numele învățaților și al concepțiilor respective. Să ne referim pe rînd la ele în străduința de a descifra această enigmă - negarea.

### § 1. Conceperea și studierea dezvoltării negării în spirit freudist

Una dintre primele în acest sens a fost încercarea lui R. Spitz descrisă în lucrarea «Le Non et le Oui (la genese de la communication humaine)» (51). Vom remarca însă din capul locului că Spitz nu și-a propus la direct să studieze geneza negării. După cum precizează însuși autorul (în titlul lucrării) el a intenționat să exploreze debutul comunicării la om, și nu al negării sau al afirmării. Situîndu-se pe poziții freudiste, Spitz motivează selectarea obiectului de studiu prin faptul că psihanaliza, deși utilizează frecvent comunicarea în calitate de metodă de investigare, foarte rar studiază însăși comunicarea, îndeosebi comunicarea nonverbală care, după cum afirmă el, face parte din sfera inconștientă a omului. Iată de ce, conchide autorul, dacă psihanalistii doresc să pătrundă esența comunicării adulților, trebuie «să întreprindă un studiu mai sistematic al celor mai arhaice forme ale comunicării în decursul primei copilării» (ibidem, p.2).

În abordarea comunicării preverbale la om Spitz s-a spriginit pe afirmațiile părintelui psihanalizei S. Freud, care la 1895 în «Esquisse d'une psychologie scientifique» declara: «Calea de descărcare (a tensiunii interne - n.n.) în accepție freudistă căpătă o a doua funcție de importanță extremă: cea de comprehensiune mutuală. Slăbiciunea inițială a vieții umane devine, de asemenea, o sursă primară a tuturor motivelor morale». După parerea lui R. Spitz, această declarație capitală a lui S. Freud conține toate elementele necesare pentru surprinderea începuturilor comunicării umane, prin care Spitz subînțelegea «orice modificare percepută a comportamentului, fie ea intenționată sau nu, dirijată sau nu, cu ajutorul căreia una sau mai multe persoane pot influența percepția, sentimentele, emoțiile, gândurile sau acțiunile altei sau altor persoane, această influență fiind voluntară sau involuntară» (ibidem, p.1).

Spitz ne explică că declarația lui Freud «atribuie clar acestor procese primare două funcții: din punctul de vedere subiectiv al nou-născutului, această «comunicare» este numai un proces de descărcare. Simultan acest proces care, din punctul de vedere al copilului, constituie o expresie a stării sale interne, este perceput de către mamă-sa ca un apel la securitate» (ibidem, p.2). Mama «va reacționa la aceasta, ușurând tensiunea copilului (spre exemplu, îl va alimenta, dacă el a flămânzit)» (ibidem, p.3). În acest mod, «simplul proces de descărcare non dirijată a sugarului are un anumit rezultat datorită unei intervenții exterioare» (ibidem, p.3). «Acest ciclu, care se va repeta, constituie, în consecință, debutul comunicării și al relațiilor subiectului cu obiectul» (ibidem, p.3).

În studierea genezei comunicării Spitz a folosit metoda observării și analizei teoretice a datelor obținute de alți autori, în special a ideilor și postulatelor lui S. Freud din lucrarea «Die Werneinung» (15), analizată și descrisă de noi anterior (95, p.24-25).

În calitate de subiecți au fost copiii dintr-o casă de copii în vîrstă de la 9 pîna la 18 luni ce sufereau de hospitalism.

În urma cercetărilor efectuate R. Spitz a ajuns la concluzia că în dezvoltarea sa comunicarea trece prin mai multe etape. Prima dintre ele cuprinde perioada de la naștere pînă la trei luni și se numește etapa «rîmării» (l'étape de fousissement) (ibidem, p.68). Ea exprimă dorința copilului de a lua mamelonul în gură, de a-l apropia și, pe aceasta cale, de a-și descărca tensiunea internă. Acest comportament e înnăscut și se bazează pe principiul Nirvana: «Aceasta micșorează tensiunea, iar aceasta o crează». Ceea ce micșorează tensiunea «e absorbit», iar ceea ce o crează «e scuipat» (ibidem, p.69).

Absorbirea și scuiparea sînt niște comportamente consumatoare, scrie Spitz. Ele nu pot fi puse în acțiune imediat cînd apare tensiunea din cauza foamei. De aceea trebuie să fie precedate de alte feluri de comportament

. După Spitz, există și o a treia modalitate a «rîmării» ce nu constă nici în absorbire și nici în scuipare, ci în explorare și cercetare (ibidem, p.69). Acestea de la urmă, menționează el, se caracterizează prin semnificația de «a tinde spre» ce va face posibilă «absorbirea», consumarea (ibidem, p.70).

Explorarea, scrie Spitz, e provocată de o stare de tensiune, de pulsuniile instinctive ce caută o satisfacție (ibidem, p.70). Activitatea de explorare se modelează în ceea ce se numește comportament «prin probe și greșeli», comun pentru toate animalele (ibidem, p.71). La copilul nou-născut el apare sub formă de «rîmare». Aceasta, explică Spitz, constă în acțiunea de probare a anturajului prin tatonare, în acțiunea de retragere, de repetare a probelor în altă direcție etc., pînă cînd se realizează scopul satisfacerii trebuințelor (ibidem, p.71).

Cea de a doua etapă în dezvoltarea comunicării preverbale, după Spitz, se desfășoară în perioada de la 3 pînă la 15 luni și se numește etapa «evitării» (*L'etape d'évitement*) (ibidem, p. 71). După trei luni de zile copilul poate lua mamelonul în gură mai ușor și mai încrezut. Iar cînd se satură de lapte, întoarce energic capul dintr-o parte în alta, înlăturîndu-l de la sîn și adormind lingă el. Peste cîteva luni aceasta va însemna că copilul refuză să se alimenteze, evitînd activ mamelonul.

În ceea ce privește aspectele motrice, precizează Spitz, comportamentul de evitare seamănă întru totul cu mișcarea de rîmare. Dar cu toate că schema mișcării nu s-a schimbat, scopul ei este opus. Rîmarea avea ca funcție căutarea mamelonului, pe cînd evitarea - refuzul lui (ibidem, p. 72). Aceasta este deja o formă de comportament conștient, precizează R. Spitz (ibidem, p. 72).

La prima etapă («rîmarea») și la cea de a doua («evitarea») comunicarea copilului «poartă un caracter egocentric, deoarece reprezintă niște fenomene de descărcare nederijată și neintenționată, răspunzînd unor procese interne» (ibidem, p. 4).

Între 15-18 luni începe cea de a treia etapă în dezvoltarea comunicării nonverbale, în această perioadă schema motrice a «rîmării» se reactivează și la copil apare gestul semantic prin darea din cap de la stingă spre dreapta care înseamnă «Nu» și care exprimă un refuz sau o denegație . Aceasta, consideră Spitz, e prima abstracție și prima judecată la om care reprezintă următoarea lui atitudine (poziție): «Eu nu doresc aceasta» (ibidem, p. 77). În continuare operația intelectuală «Nu» prin darea din cap de la stingă la dreapta devine sloganul triumfător în decursul acelei perioade de dezvoltare a copilului, despre care psihanaliztii au vorbit diferit ca despre o perioadă negativistă a copilului (ibidem, p. 77). Spitz susține, de asemenea, că Freud (1908) și Ana Freud (1951) au calificat just această perioadă ca una a obstinației anale. Un astfel de «Nu», arată Spitz, nu mai există în inconștient, ci este conștientizat de către subiect, fiind o creație a Eu-lui și îndeplinind funcția de raționare

a acestuia (ibidem, p.77). Gestul «Nu» prin darea din cap, consideră Spitz, e un rezultat al frustrării Eu-lui copilului ce duce la neplăcere și agresivitate în cadrul funcționării mecanismului apărării de identificare cu agresorul — cu obiectul libidinal (ibidem, p.36-37). Prin «Nu» copilul își manifestă voința și independența sa (ibidem, p. 106). Importanța lui «Nu» în calitate de mijloc al comunicării e atât de mare, apreciază Spitz, încât ea, comunicarea, odată cu întrebuițarea lui «Nu» devine unul dintre cei mai semnificativi organizatori ai psihicului uman (ibidem, p. 109). Iar calea de dezvoltare a comunicării de la «rîmare» inconștientă spre «evitare» activă, iar de la ea spre negare conștientă prin gestul cu capul «Nu» e cea de «umanizare a omului», concluzionează la finele lucrării sale R. Spitz (ibidem, p. 113). Odată cu apariția lui «Nu», conchide el, are loc «amorsarea erei comunicării alocentrice» (ibidem, p.45), adică a comunicării, asemănătoare vorbirii telefonice a unui om cu altul. Bierens de Haan (1929), ne explică R. Spitz, a făcut o delimitare strictă între țișpătul animalelor și vorbirea oamenilor, apreciind primul ca limbaj egocentric, iar cea de a doua ca limbaj alocentric (ibidem, p .4).

În felul acesta, după Spitz, copilul parcurge calea de la comunicarea egocentrică, caracteristică pentru primele două etape («rîmare» și «evitare»), spre comunicarea alocentrică proprie celei de a treia etape (apariția și funcționarea lui «Nu» prin gestul cu capul sau prin cuvînt).

Prin urmare, Spitz atribuie negării un mare rol în comunicarea omului, în viața și activitatea lui. Studiind etapele comunicării nonverbale, autorul volens, nolens a ajuns la concluzia despre importanța utilizării în cadrul ei a negării, care, după originea sa, conform viziunii lui Spitz, reprezintă un mecanism de apărare față de contactele sociale.

Sînt pozitive intențiile lui R. Spitz de a explora comunicarea umană (care, conform opiniei savantului, inițial se manifestă prin «nu» și «da») în dezvoltare. Îndeosebi merită să fie apreciate eforturile autorului de a efectua acest studiu la etapele incipiente ale vieții umane, pînă la apariția comunicării verbale, cînd e foarte greu să faci o asemenea cercetare.

Este important că Spitz a recurs la investigarea apariției și dezvoltării comunicării preverbale în patologie, la copiii ce sufereau de hospitalism. E bogată interpretarea teoretică a celor observate de către autor. Sînt emise un șir de ipoteze interesante și formulate concluzii neașteptate . Privită în ansamblu, mai ales finalul ei, lucrarea lui R. Spitz «Le Non et le Oui (la genèse de la communication humaine)» e plină de patetism și optimism.

Concomitent, fiind un adept înflăcărat al freudismului, Spitz tratează comunicarea umană și dezvoltarea ei exclusiv în termenii acestei teorii. Astfel, autorul explică apariția și dezvoltarea comunicării preverbale (implicit, deci, a afirmării și negării ) prin două motive principale: autoconservarea și sexualitatea. In felul acesta abordarea freudistă de către R. Spitz a genezei

comunicării umane (și deci a negării) poartă un caracter limitat. Mai mult decît atît, o astfel de explicare a motivelor de bază ale dezvoltării comunicării umane este preponderent declarată, dar nu și demonstrată. Spitz, probabil, a investit prea multă speranță în aplicarea metodei observării, care, după cum se știe, ne permite mai mult să fixăm anumite fapte, decît să constatăm cauza manifestării lor. În acest sens monografia «Le Non et le Oui (la genese de la communication humaine)» e plină de presupuneri, interpretări teoretice, de conjecturi. Iată de ce noi sîntem de acord cu Ph. Malrieu care scrie că «legătura dintre mișcările de rîmare și negație e departe de a fi demonstrată, căci în decursul primului an se produc alte reacții cefalice care pot servi drept început pentru semnul nu» (34). Care ar fi însă aceste reacții? în succinta sa adnotare și analiză de o singură pagină în «Journal de psychologie normale et pathologique» Ph. Malrieu, evident, nu ne spune nimic. E și natural. Rămîne deci ca noi înșine să ne mobilizăm, să le căutăm și să le găsim.

Spitz a intenționat să studieze comunicarea preverbală a copiilor în apariția și dezvoltarea ei, însă observările respective nu au început de la nașterea acestora sau din prima lună de viață, ci abea de la luna a 9-a. Nu a fost chiar atît de mare nici perioada, în decursul căreia autorul a efectuat observările. Acestea s-au desfășurat timp de nouă luni - de la vîrsta de 9 pîna la 18 luni. Ce se întîmplă însă cu comunicarea (cu negarea inclusiv) pînă la 9 luni și după 18 luni? Din cele relatate de Spitz în considerările sale teoretice, după cum își intitulează e 1 însuși compartimentul respectiv, rezultă că după această perioadă, pe tot parcursul vieții omul folosește una și aceeași negație. Să fie oare chiar așa? Dar ce se întîmplă pînă la 9 luni de zile? Pentru a răspunde la aceste întrebări autorul face apel la «panaceul» teoriei freudiste, lansînd astfel doar niște presupuneri teoretice prin care postulează cele trei etape ale apariției și dezvoltării comunicării (negații) la om: rîmarea, evitarea și negarea prin gestul cu capul.

R. Spitz a efectuat observări în condițiile unei case de copii. După cum a stabilit el însuși, copiii observați sufereau de hospitalism. Rezultatele obținute le extrapolează însă și asupra copiilor sănătoși, proiectînd teoretic cele trei etape ale dezvoltării comunicării preverbale. Pe cit e de justificat acest lucru? Noi sîntem de acord cu aprecierile lui I. P. Pavlov, cum că patologicul ne permite să înțelegem mai bine norma fiziologică (132). Dar oare în baza unor observări hospitalistice putem judeca despre debutul comunicării nonverbale și al negării la copiii crescuți și educați în familie?

E discutabilă și teza lui R. Spitz despre egocentrismul primelor două etape (rîmarea și evitarea) în dezvoltarea comunicării (negații) la copil. În general, problema egocentrismului ține, tradițional, de dezvoltarea vorbirii și gîndirii la copil. În contextul comunicării însă (dacă prin acesta vom avea în vedere interacțiunea dintre oameni prin mijloace nu numai verbale, dar și de altă natură

- mimică, gest, pantomimă, sunete nearticulate, acțiuni etc. În vederea stabilirii unor relații, satisfacerii unor trebuințe, primirii unor informații ș.a.m.d., despre care ne vorbește însuși R. Spitz) afirmațiile lui despre egocentrism par a fi neîntemeiate. În viziunea noastră, nou-născutul nu e numai o ființă biologică, dar și socială, deci dialogul între copil și mamă (alocentrismul) se stabilește foarte devreme - către luna a doua de viață (174; 105; 99; ș.a.).

Dacă vom fi puțin mai atenți, vom observa că, deși R. Spitz acceptă și se bazează pe teoria freudistă, nu întotdeauna este un adept consecvent al acesteia. Așa, bunăoară, comunicarea, noțiunea - cheie cu care el operează permanent în lucrarea sa «Le Non et le Oui (la genese de la communication humaine)», e definită în spirit nu tocmai freudist, ci mai degrabă în cel behaviorist, înțelegând prin ea «orice modificare percepută a comportamentului» (ibidem, p. 1). La fel «rîmarea», «evitarea», «gesturile» sînt noțiuni ce reflectă niște comportamente obiective, exterioare, ce au mai puțină atribuție la categoriile concepției psihanalitice a lui S. Freud, care, de regulă, țin de interior, afectiv, refulare etc.

În viziunea lui R. Spitz, forța motrice a apariției și dezvoltării comunicării nonverbale, în general, și a negării, în particular, o constituie ceea ce S. Freud a numit «descărcare a tensiunii interne a organismului», adică factorul biologic. În felul acesta Spitz, de fapt, reduce esența social-culturală a omului la cea instinctiv-biologică a organismului, interpretînd-o, după cum se poate observa ușor, unilateral.

Nu vom stăruii mai mult asupra unei analize meticuloase a viziunii și studierii de către R. Spitz a debutului comunicării umane (al negării). În linia mari, vom menționa că ea, această abordare, își are atît avantajele, cit și carențele sale. Atenționînd opinia științifică asupra importanței cunoașterii comunicării preverbale (îndeosebi pentru psihanalisti), tratînd geneza comunicării (negării) ca un proces motivațional, folosind instrumente de cercetare din arsenalul doctrinei freudiste, R. Spitz, după părerea noastră, nu a reușit întru totul să convingă cititorul în validitatea și fidelitatea rezultatelor obținute. Dovadă e și faptul că în istoria psihologiei au fost căutate și alte modalități de concepere și investigare a genezei comunicării (negării) la om.

## §2. Abordarea behavioristă a genezei negării

Analizînd, prin prisma istoriei, starea de lucruri în problema ce ne vizează, am ajuns la concluzia că în psihologia occidentală poate fi evidențiată și o altă linie în tratarea negării și a genezei ei la om - cea behavioristă.

În lucrările clasice ale lui J. Watson(55; 168; ș.a.) prin negare, se are în vedere un anumit fel de comportament, reacții ale omului, cum ar fi fuga, bătaia, stringerea din umeri ș.a., provocate de anumiți stimulenți. Fuga și

bătaia de rînd cu iubirea reprezintă niște comportamente ce fac parte, după Watson, din comportamentele fundamentale inițiale ale omului. J. Watson susținea că copilul de 5-6 zile dispune deja de întreg repertoriul de mișcări ale omului matur.

Una dintre cele mai recente cercetări behavioriste ale genezei negării a fost întreprinsă de psiholingvistul francez B. Boysson-Bardies, rezultatele fiind descrise în lucrarea „Négation et performance linguistique” (5). Autorul a studiat timpul reacției și numărul de răspunsuri corecte și incorecte la prezentarea unor negări „sintaxice” și (sau) „lexicale”. Pentru „calculare” subiecților experimentali li se prezentau propoziții de tipul:

1. „Eu am întrebat dacă Pierre și-a pus pălăria”,
2. „Eu am întrebat dacă Pierre nu și-a pus pălăria”,
3. „Eu i-am interzis lui Pierre să-și îmbrace mantoul”,
4. „Eu i-am interzis lui Pierre să nu-și îmbrace mantoul”.

În cadrul instrucțiunilor pentru experiment subiecților li se spunea: „îți voi arăta niște ilustrații. Pe unele e desenată o pălărie, un mantou, iar pe altele acestea lipsesc. O să-ți spun o propoziție în care se indică cum trebuie să fie îmbrăcat Pierre. Fii atent și arată cit mai repede ilustrația pe care Pierre arată așa cum e descris în această propoziție”. În calitate de subiecți experimentali au fost copii de 6-7 ani. În urma experiențelor efectuate B. Boysson-Bardies a constatat că timpul necesar pentru reacția subiecților investigați depinde atât de tipul de negări „sintaxice” și „lexicale”, cit și de numărul lor în propoziția emisă. În aceasta, propriu-zis, și constă meritul cercetărilor lui B. Boysson-Bardies. Desigur, e un lucru bun și important, dar, acționînd în limitele behaviorismului, autorul nu a reușit să dezvăluie mecanismele negării, structura ei etc. Nu au fost elucidate nici particularitățile de vîrstă ale dezvoltării negării deoarece cercetarea a fost planificată și realizată ca o lucrare psiholingvistică. În acest sens, aprecierile noastre nu sînt și nici nu pot fi considerate ca învinuiri.

În general, credem că abordarea behavioristă a negării poate avea dreptul la existență numai în sensul, în care ea, negarea, ar fi tratată nu numai ca o reacție obiectivă exterioară (ceea ce, indiscutabil, e un fapt pozitiv), dar și ca o structură psihică dinamică corelativă, ce-și are mecanismele sale, structura sa, funcțiile respective etc. Dar o asemenea accepție ar însemna, de fapt, nu o abordare behavioristă, ci de altă orientare, despre care va fi vorba în continuare.

### §3. Tratarea și cercetarea piagetiană a genezei negării

Problema negării a fost tratată de J. Piaget și colaboratorii săi în mai multe cercetări și timp de mai mulți ani (41; 42; 47; 44; 45). Pentru prima dată ea a fost abordată în lucrarea „La psychologie d’intelligence” (41) în legătură



cu elaborarea concepției operaționale a intelectului. În tratatul „Logic and psychology” (42) negarea e considerată deja una dintre operațiile esențiale ale grupului celor patru transformări INRC:  $CR = N$ ;  $RN = C$ ;  $NC = R$ ;  $NRC = I$ , unde I - identica, N - negația (sau inversiunea), R - reciproca și C - corelativa. În opinia lui Piaget, aceste patru operații formează una din structurile logice fundamentale ale intelectului adultului.

Ceneza negării a fost studiată și descrisă de către J. Piaget și B. Inhelder în lucrarea „La genèse des structures logiques élémentaires (classifications et sériations)” (47). Cercetind particularitățile dezvoltării clasificării și serierii la copii și preadolescenți, autorii au ajuns la concluzia că trebuie investigate „problemele centrale ale complementarității în general și ale negării”. În legătură cu aceasta ei au formulat întrebarea astfel: dacă este dată o clasă oarecare sau o mulțime A, expresia non - A va corespunde complementarității față de „tot” (adică față de clasa cea mai generală a sistemului Z) sau numai față de clasa de includere cea mai apropiată (B), sau se va referi și la oarecare altă clasă a șirului C,D etc.?

În una din seriile experimentale în calitate de material au fost folosite 18 figuri geometrice: 3 pătrate mari și 3 mici, 3 cercuri mari și 3 mici, 3 triunghiuri mari și 3 mici. La rîndul ei fiecare triadă conținea un element albastru, unul alb și unul roșu. Însărcinările erau propuse în ordine „descrescîndă” și „crescîndă”.

Ordinea „descrescîndă”:

1. „Dă-mi ceea ce nu este cerc”,
2. «... ceea ce nu este cerc albastru”,
3. «... ceea ce nu este cerc mic albastru” ș.a.m.d.

Ordinea „crescîndă”:

1. „Dă-mi ceea ce nu este triunghi mic alb”,
2. «... ceea ce nu este triunghi mic”,
3. «... ceea ce nu este triunghi” ș.a.m.d.

Într-o altă serie experimentală în calitate de material au fost utilizate niște ilustrate pe care erau reprezentate animale, plante, oameni și obiecte neînsuflețite.

La experiment au participat copiii de la 4 pîna la 13 ani.

Ca rezultat al cercetărilor efectuate J. Piaget și B. Inhelder au ajuns la concluzia că primele manifestări ale negării apar la copii în mod spontan, concomitent cu apariția clasificării dihotomice concrete, începînd cu vîrsta de 7-8 ani (stadiul III în dezvoltarea gîndirii, după Piaget). Inițial se observă tendința de a se mulțumi cu negările „simple”, apoi acest fel de negări se combină cu căutarea însușirii pozitive a obiectelor clasificate.

La întrebarea formulată de ei la începutul cercetării J. Piaget și B. Inhelder răspund astfel: cu vârsta numărul de negări față de clase separate se micșorează; numărul de negări față de clasele cele mai apropiate, cu vârsta, se mărește; negația ce se referă la „tot” (tot, înafară de clasa ce nu este negată) provoacă două feluri de reacții: pe de o parte, se constată o creștere a numărului de negări ce se referă la „tot” la copiii de la 4 la 6 ani, cărora le este greu să cugete la două sau trei însușiri concomitent, iar, pe de altă parte, numărul acestor negări din nou se micșorează la copiii de 7 ani care consideră că e mai important să diferențieze clasa dată de clasele apropiate.

În viziunea lui Piaget și Inhelder, negația se dezvoltă în dependență de dezvoltarea la copii a operației includerii. În felul acesta scopul negării treptat se polarizează în direcția clasei întregi sau apropiate. Copilul manifestă o tendință tot mai mare de a lega negația cu includerile apropiate și, în felul acesta, se îndepărtează de negarea nediferențiată (non-A=orice obiect ce nu are proprietățile a). Treptat el ajunge la delimitarea unor diferite grade de negare. La sfârșitul acestei evoluții legătura strânsă dintre negare și includere duce la o descoperire ce finisează sistemul complementar: dacă  $A < B$ , atunci  $\text{non-A} > \text{non-B}$ . Aceasta are loc, după Piaget, la stadiul IV al dezvoltării operațiilor formale în gândirea copilului (de fapt, a preadolescentului).

Într-un fel aparte se află investigațiile lui J. Piaget și B. Inhelder referitoare la studierea mulțimii vide (zero), când pe unele fișe de o anumită formă geometrică erau reprezentate niște obiecte reale, iar pe altele acestea lipseau. Autorii erau curioși să afle, care va fi reacția subiecților experimentali la lipsa desenelor pe unele fișe prezentate și dacă vor tinde să prescrie tuturor fișelor niște semne pozitive, bunăoară, semnul formei. Rezultatele au demonstrat că la copiii de pînă la 10-11 ani „există o rezistență sistematică față de dihotomia acestor fișe în cele ce au și cele ce nu au desene pe ele... De aici și tendința copilului de a ignora semnele negative... sau de a prescrie fișelor albe semne pozitive”. „Numai către vârsta de 10-11 ani,- arată Piaget și

Inhelder, - subiecții experimentali acceptă clasificarea care, între altele, se impune direct în acest caz: pe de o parte, mulțimea fișelor cu desene, iar pe de alta - fără desene !” Cauza acestui fapt autorii o întrezăresc numai în diferența dintre comportamentul caracteristic pentru gândirea concretă (stadiul III, ce presupune operarea cu un material concret, deci, care exclude noțiunea de clasă vidă) și comportamentul caracteristic pentru gândirea abstractă (stadiul IV, când e posibilă operarea cu anumite structuri independent de conținutul lor).

Prin urmare, o particularitate specifică a analizei negării și mulțimii vide (zero) efectuată de către J. Piaget și B. Inhelder constă în faptul că ei au încercat să studieze aceste fenomene în dezvoltare, genetic. Ei au arătat direcția de acțiune a negării, volumul conținutului supus negării, formele negării, scopul ei, numărul de negări la acea sau altă vîrstă ș.a. După cum ne mărturisesc

înșiși autorii, ei au fost preocupați de întrebarea „care... e sensul expresiilor non-A (după volum) sau non-a (după conținut)”.

Spre regret însă autorii sus-numiți nu au elucidat mecanismele formării și funcționării negării ca structură psihică cognitivă determinată nu numai de factorii biologici, dar și de cei socioculturali. În opinia lor, copilul, interacționând „unul la unul” cu obiectul, la un moment dat, dar foarte târziu (la 7-8 ani), spontan începe a nega. Cercetările psihologilor străini H. Wallon, R. Zazzo ș.a., cât și a psihologilor sovietici L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, P. Ia. Galperin, A. V. Zaporojeț, D. B. Elkonin, V. V. Davidov, M. I. Lîsina ș.a. ne-au demonstrat însă în mod elocvent că la baza dezvoltării psihicului uman stă nu atât interacțiunea nemijlocită „copil-obiect”, cât relația mijlocită a copilului cu obiectul prin intermediul poziției altor persoane și al atitudinii lor față de aceste obiecte. În acest sens ar prezenta un mare interes științific investigațiile prin care s-ar demonstra că anume datorită acestei interacțiuni mijlocite a copilului cu obiectele prin intermediul poziției altor persoane și al atitudinii lor față de aceste obiecte negarea începe să funcționeze (sau nu) mult mai devreme, decât au arătat J. Piaget și B. Inhelder.

Vom menționa, de asemenea, că Piaget și Inhelder au studiat negația, punând la bază două criterii eterogene:

1. „prezența” (când A și non-A erau reprezentate pe fișe prin anumite imagini concrete ale unor obiecte reale),
2. „lipsa,” (când A era reprezentat în același mod, iar non-A prin lipsa oricărei imagini). Din lucrarea lui J. Piaget și B. Inhelder rezultă însă că acel non-A care este exprimat prin lipsa oricărei imagini nu este o negație, ci o mulțime vidă pe care ei o tratează separat de negație. Noi însă considerăm că negarea poate și trebuie studiată anume în baza lipsei obiectului, fenomenului etc., care lipsă, fenomenologic, precede negarea (A. V. Soloviov, 1973).

Un lapsus serios al metodicii lui J. Piaget și B. Inhelder îl constituie faptul că, studiind geneza negării, ei, de fapt, nu o dobândeau de la copil, ci singuri o șopteau chiar în instrucțiunile pentru experiment: „Dă-mi ceea ce nu este...”.

Așadar putem concluziona că renumiții autori au cercetat, de facto, nu geneza negării, ci înțelegerea de către copii și preadolescenți a negării deja formulate de adult. Aceasta probabil se explică prin faptul că lucrarea analizată, după cum e arătat în subtitlul ei, este consacrată integral clasificării și serierii, dar nu negării, careia autorii îi rezervează doar în treacăt un mic paragraf. Dar și aici ei tind să explice prin negare problemele dezvoltării clasificării și serierii, nu însă și cele ale negării propriu-zise. Probabil, din această cauză în lucrarea dată nu întotdeauna sînt strict desemnate anumite noțiuni, cum ar fi „negația intermediară”, „gradul negației” ș.a. Autorii,

practic, identifică scopul negării și formele ei, în ambele cazuri avându-se în vedere unul și același lucru: clasa apropiată sau integră.

În lucrările „Recherches sur la contradiction. Les différentes formes de la contradiction” (44) și „Recherches sur la contradiction. Les relations entre affirmations et négations” (45) J. Piaget și colaboratorii săi, rămânând, după cum scriu ei, fideli studierii dialectice a gândirii în baza structuralismului constructivist, au încercat să determine statutul operator al contradicției în gândirea reală (naturală) a omului. În contextul care ne interesează pe noi însă ele varsă puțină lumină. Atît doar că Piaget vede izvoarele contradicției „în compensarea incompletă între afirmare și negare”, „în centrarea pe valorile pozitive, lăsîndu-le fără atenție pe cele negative”, „în lipsa de echilibru între afirmare și negare”. Nu întîmplător Piaget pune accentul în denumirile acestor lucrări pe contradicții și relații, dar nu pe geneza negării. Autorii presupun totuși că ar putea exista diferite feluri (sau forme, etape, tipuri, niveluri) de afirmare și negare care, după cum își închipuie ei, ar corespunde diverselor tipuri de contradicții descrise în ambele lucrări. Dar acestea sînt numai ipoteze, deoarece ei au studiat și au descris nu natura afirmării și negării, ci diferite forme de contradicții în gândirea umană, relațiile dintre afirmare și negare.

Apreciînd înalt tentativele lui J. Piaget și ale colaboratorilor săi de studiere a genezei negării (dacă lucrurile stau anume așa), vom menționa totuși că unele teze expuse în ele ni se par discutabile iar cu altele, pur și simplu, nu putem fi de acord. Spre exemplu, Piaget susține că afirmarea e primară, iar negația e secundară. Dacă e să fim „fideli studierii dialectice a gândirii”, după cum ne mărturisea însuși J. Piaget în „Recherches sur la contradiction. Les différentes formes de la contradiction”, atunci e cazul să precizăm că primară nu é nici afirmarea și nici gândirea umană, ci realitatea obiectivă cu care omul interacționează și pe care o reflectă, o transformă, o asimilează etc. În urma acestei interacțiuni apare și se dezvoltă gândirea, inclusiv și negarea.

Deși Piaget trata intelectul ca o formă anumită de interacțiune a subiectului cu obiectul, iar operațiile intelectuale ca derivate ale acțiunilor obiectuale externe, în teoria lui, negația (și nu numai) s-a dovedit a fi doar o funcție biologică. Aceasta înseamnă că, în viziunea lui Piaget, ea, negația, apare în mod spontan odată cu maturizarea biologică a copilului. Și aceasta se întîmplă pentru prima dată la vârsta de 7-8 ani - stadiul operațiilor concrete. După 7 ani, consideră autorul, negația se va dezvolta la fel și în continuare, adică spontan, conform unor scheme, construite în mod ipotetic de el, de autor, în corespundere cu sistemul structurilor logice fundamentale ale omului matur, în special al grupului celor patru transformări INRC din algebra logicii. Aceste scheme preluate odată din logică, sînt aplicate de fiecare dată de către J. Piaget la descrierea tuturor operațiilor intelectuale, inclusiv și a negării, în felul acesta,

dezvoltarea negării este explicată ca o tendință a operațiilor intelectuale spre echilibrul total - limită a evoluției.

Prin urmare, în concepția lui J. Piaget despre geneza negării este absolutizat momentul autodezvoltării ei spontane. Nu este apreciată la justa valoare însemnătatea acțiunilor instructiv- formative, exterioare, organizate și dirijate de adult și orientate spre dezvoltarea activă planificată a negării la copil. Piaget, de facto, a continuat linia abordării naturaliste a negării, baza dezvoltării căreia o constituie factorul biologic: procesele funcționale ale asimilării, acomodării, adaptării. Iată de ce dificultățile teoriei lui referitoare la negare nu pot fi elucidate și depășite numai în baza aplicării experimentului de constatare, cu ajutorul căruia se determină doar nivelul actual al dezvoltării negării. În studierea genezei negării e necesară, probabil, și aplicarea experimentului formativ, pe care Piaget, în mod conștient, îl ignora. În genere, problema relației instruire- dezvoltare rămâne a fi una dintre cele mai complexe și actuale în psihologia dezvoltării psihice a copilului.

În acest context vom menționa că noi nu împărtășim pe deplin nici opiniile lui L. S. Vîgotski și a discipolilor lui, conform cărora dezvoltarea proceselor psihice superioare, chipurile, nu ar depinde de maturizarea biologică a organismului, ci numai de condițiile social-istorice și că, în felul acesta, dezvoltarea psihică a copilului are loc de la social la individual, și nu invers. La fel nu acceptăm nici opinia lui J. Bruner, în cazurile, în care el preamărește rolul factorului social-cultural în dezvoltarea psihică a copilului. Noi sîntem de acord cu aluzia făcută în acest sens, foarte atent în perioada puterii sovietice, de către L. F. Obuhova, care în „Concepția Jana Piaget: za i protiv” (130) scria: „Cînd unele și aceleași fapte în știință sînt explicate cu ajutorul unor teorii opuse, să ne amintim de „principiul complementarității” al lui Niels Bohr și să ne întrebăm: „Oare nu sînt reciproc complementare aceste teorii?” (ibidem, p.4). Dorind să ne spună „Da”, dar prevăzînd și răspunsul „Nu”, autoarea atenuează întrucîtva răspunsul ei afirmativ: „în orice caz, fără a efectua vaste cercetări teoretice și experimentale, probabil, nu trebuie să spunem necriticul „da” sau dogmaticul „nu” (ibidem, p. 4).

Să urmărim deci în studierea genezei negării sfaturile acestei mari cunoscătoare a teoriei și practicii experimentale a dezvoltării psihice a copilului (a se vedea: 129; 130; 131).

#### **§4. Înțelegerea și examinarea bruneriană a dezvoltării negării**

Spre deosebire de R. Spitz și J. Piaget care evidențiau rolul factorului nativ în dezvoltarea negării la copil, R. Pea vine să accentueze rolul factorului socio-cultural și lingvistic în dezvoltarea acesteia. Bazîndu-se pe teoria social-pragmatică a lui J. Bruner referitoare la dezvoltarea vorbirii, R. Pea în lucrarea

„The development of negation in early child language” (40) subliniază marea importanță pe care o are negarea în vorbirea și gândirea umană, semnificațiile ei în limba dată. Autorul constată că în știință încă nu există cercetări lingvistice standartizate care ar indica semantica deplină a negării și la care s-ar putea face referință. Vom preciza că pentru R. Pea acest lucru e foarte important, deoarece investigația întreprinsă de el se bazează anume pe utilizarea semanticii negării la om. El și-a pus scopul să studieze trăsăturile generale ale dezvoltării diferitelor semnificații ale negării la copiii de 8-24 luni crescuți și educați în familie. În calitatea sa de psiholingvist el și-a formulat ca sarcină descrierea amănunțită a contextelor în care sînt utilizate diferite forme ale negării în procesul dezvoltării lor, constatarea diverselor nuanțe ale semnificațiilor negării folosite de copii în expresiile lor. Autorul a presupus că anumite familii de semnificații negative pot fi identificate într-o bogată varietate a întrebuirii negării monosilabice (lapidare).

Fiecare din cei șase copii investigați era vizitat la domiciliu o dată pe lună, durata vizitei fiind de 90 min. Timp de 30 min erau făcute filmări video în cadrul diferitelor ocupații ale copilului - în timpul hrănirii, jocului, scăldatului etc. Erau chestionate mamele acestor copii, cărora nu li s-a comunicat nimic despre sarcinile cercetării, dar care erau întrebate despre utilizarea de către copil a mișcărilor de negare cu capul, a cuvintelor negative. În urma cercetărilor efectuate Pea a constatat că negarea începe să se manifeste la copii la vârsta de 10 luni prin gestul cu capul, ce semnifică un dezacord. Primele exprimări verbale ale negației, încep la vârsta de 13 luni. Copiii foloseau asemenea negații (ce exprimau dezacordul) cînd respingeau mîncarea, schimbul hăinuțelor, spălarea.

După același principiu a cercetat Pea și dezvoltarea celorlalte semnificații ale negării: dispariția, negarea funcțională, irealizarea așteptării, autolimitarea și autointerdicția, fixînd în tabele consecutivitatea lor, forma de manifestare (prin gest sau cuvînt), vârsta la care acestea se manifestă la copil pentru prima dată, schimbările evolutive în conținutul negării, numărul de negări la fiecare din cei șase copii investigați de la momentul începerii cercetărilor pînă la finele lor.

Desigur, o asemenea abordare a dezvoltării semnificației negării, cînd cercetătorul o urmărește după cronologia manifestării ei (vârsta copilului la care se manifestă), fixînd-o în tabel și cunoscînd anticipat ce semnificație e cronometrată, este destul de interesantă. Ea își are atît avantajele cît și dezavantajele sale. Bunăoară, e pozitiv faptul că Pea a tratat semnificațiile negării în dezvoltare, conducîndu-se de concepția genetică a lui L. S. Vîgotski, conform careia copilul nu însușește de-a gata, odată și pentru totdeauna, semnificația unui sau altui cuvînt, ea, această semnificație a cuvîntului, apare, se dezvoltă, se precizează, se completează etc. În dezvoltarea semnificației

negării la copil, după Pea, rolul decisiv revine factorului social - educației, instruirii, culturii, circumstanțelor familiale (pe care autorul le descrie foarte amănunțit), comunicării etc.

În același timp tratarea de către R. Pea a dezvoltării negării nu e lipsită și de anumite lacune. Iată doar unele dintre ele. Autorul, spre exemplu, a studiat nu atît natura negării, structura și mecanismele ei de funcționare cît consecutivitatea semnificațiilor și contextele social-pragmatice, în care negarea apare și se manifestă cu o anumită semnificație, evidențiată din timp în lingvistică. Avînd de-a gata aceste semnificații și formele de manifestare a lor (prin gest cu capul sau prin cuvînt), el nu a făcut altceva, decît a fixat în tabel cronologia manifestării lor. O asemenea abordare, cînd în lingvistică, după cum afirmă însuși R. Pea, nu există standardele semnificațiilor negării, nu e cea mai potrivită, am zice noi. În acest caz nu este exclus faptul ca în cercetările ontogenezei negării să fie constatate semnificații noi ale negării, ce nu figurează încă în lingvistică, dar care se manifestă la etape mult mai timpurii, decît cele pe care le-a cronometrat Pea, începînd investigațiile doar cu luna a opta. Ce se „întîmplă” însă cu dezvoltarea negării și a semnificațiilor ei pînă la această vîrstă?

Nu e cea mai potrivită, probabil, nici tentativa autorului de a cerceta dezvoltarea semnificațiilor negării doar în contextul dezvoltării vorbirii copilului. Faptul acesta, posibil, a determinat și vîrsta de la care au început investigațiile dezvoltării semnificațiilor negării la copii, precum și rezultatele obținute, însă nu-l putem învinui pe R. Pea că scopul și sarcinile cercetărilor sale nu țineau de studierea apariției și dezvoltării negării la om, ci de generalizarea și descrierea detaliată a contextelor social-pragmatice ale manifestării și dezvoltării diferitelor semnificații ale negării ca mijloc deja prezent în vorbirea copilului la vîrsta respectivă.

## §5. Concluzii

Analizînd și generalizînd tentativele studierii genezei negării la copii în plan istoric, în primul rînd, vom constata că în soluționarea problemei în cauză se conturează și se reliefează, așa după cum am arătat și în preambulul acestui capitol, următoarele abordări principale: freudistă, behavioristă, piagetiană și bruneriană. Într-un fel anumit, luînd în considerare păstrarea lor în patrimoniul istoric al științei respective, aceste abordări ale genezei negării pot fi numite, probabil, clasice sau tipice.

În al doilea rînd, vom observa că cele patru tipuri de tratare a genezei negării evidențiate de noi au ceva comun între ele. Toate, bunăoară, accentuează marea importanță pe care o are negarea și dezvoltarea ei la om. Așa, spre exemplu, după Spitz, datorită însușirii negării „omul se umanizează”. În accepție behavioristă negarea, sub formă de plîns, fugă, bătaie face parte din

comportamentele fundamentale primare ale omului. Piaget includea negarea în grupul celor patru transformări de bază INRC ale intelectului uman. Gîndirea, susținea Pea, nu ar fi logică, științifică, corectă, dacă copilul nu ar folosi negarea. Analiza comparată a comunicării a demonstrat că negarea reprezintă centrul vorbirii umane ce lipsește în repertoriul comunicațional natural al animalelor, arată Pea (40) cu trimitere la T. Sebeoc și S. Altmann.

Comună pentru abordările întreprinse e și tentativa de a marca începuturile manifestării negării la om. Altă vorbă e, din ce reieșea flecare curent și la ce vîrstă au constatat aceste începuturi.

La fel e comună și încercarea reprezentanților acestor teorii de a studia negarea în dezvoltare. Pentru aceasta ei (acest fapt, de asemenea, e comun) utilizau metoda experimentului de constatare. Comună este și tendința lor de a găsi explicarea negării și a dezvoltării ei la om.

În al treilea rînd, pe lingă trăsăturile comune, fiecare din abordările sus-numite își are particularitățile sale specifice. Deosebiri ce le caracterizează sînt cu mult mai multe la număr și de aceea le vom generaliza și le vom prezenta foarte succint.

Așadar, reprezentanții curentelor amintite concepeau negarea și dezvoltarea ei la om în mod diferit. Prin negare R. Spitz (51), ca și S. Freud, înțelegea un mod de conștientizare a pulsionilor libidinale refulate, o „cenzură” ce nu admite în conștiință componentele libidinale care contravin normelor etice ale societății (15). Spitz concepea dezvoltarea negării ca o dezvoltare a comunicării copilului. Behavioriștii subînțelegeau prin negare un anumit fel de comportament, reacție, iar dezvoltarea ei ca o creștere a numărului unor astfel de reacții și a desăvîrșirii, complicării lor (55). J. Piaget trata negația ca o operație intelectuală, iar dezvoltarea ei ca o schimbare evolutivă a stadiilor la care se manifestă (47). R. Pea înțelegea negarea ca vorbire, iar dezvoltarea ei ca dezvoltare a semnificațiilor acesteia (40).

În mod diferit explicau reprezentanții teoriilor sus-numite și factorii determinanți ai dezvoltării negării. Spitz, cu referință la Freud, pornea de la ideea că negația apare și se dezvoltă datorită descărcării tensiunii interne a organismului. Behavioriștii nu erau preocupați de problema factorilor dezvoltării negării, principalul rămînînd stimulenții ce o provoacă și reacțiile de facto la ei, indiferent de natura factorilor, de individul studiat (animal sau om) etc. Piaget susținea că negarea apare și se dezvoltă spontan datorită tendinței generale a organismului spre asimilare, acomodare, adaptare, echilibru. Pea, susținîndu-l pe J. Bruner, menționa că negarea apare și se dezvoltă datorită însușirii și dezvoltării pragmatice a vorbirii, culturii etc. Prin urmare, reprezentanții diferitelor curente indicau diferiți factori ai apariției și dezvoltării negării: Spitz și Piaget recunoșteau rolul factorului biologic, iar



Pea - a celui socio-cultural și pragmatic. Pe behavioriști însă acest lucru nu-i preocupă în mod special.

Din analiza celor patru abordări tipice ale genezei negării relevate de noi rezultă că ele se deosebesc și după alte criterii: vârsta la care au început să fie efectuate cercetările respective, durata investigațiilor, vârsta la care au fost încheiate aceste cercetări, numărul de subiecți experimentali, metodicile aplicate, rezultatele obținute, interpretarea lor ș.a.

În al patrulea rând, vom stabili că cele patru tipuri de abordare a genezei negării n» numai că diferă unul de altul, ci, nu rare ori, vin în contradicție flagrantă unul cu altul, excluzându-se reciproc. Așa, bunăoară, dacă Piaget și colaboratorii săi intuiau izvorul negării și dezvoltării ei în interiorul individului (în procesele biologice), apoi J. Bruner și R. Pea îl întrezăreau în exteriorul lui (în educație, instruire, tradiții, vorbire etc.). Asemenea opinii ce' se bat cap în cap pot fi constatate și privitor la alte caracteristici ale concepțiilor evidențiate. Propriu-zis, anume de aceea ele constituie niște abordări aparte, eterogene, controversate. Altă vorbă e în ce măsură fiecare dintre ele scrutează și se apropie cât mai adecvat de realitatea pe care încearcă să o elucideze.

În al cincilea rând, vom determina cu certitudine, dar și cu regret, că, în general, în psihologie s-a scris mult mai puțin despre negare și geneza ei, decît în alte științe: filosofie, logică, lingvistică etc. De ce? Vom încerca să răspundem la această întrebare ceva mai jos.

În al șaselea rând, vom sublinia că chiar în cadrul psihologiei, comparativ cu alte teme, problema negării și geneza ei nu au fost atacate des. Nu întîmplător, probabil, în prestigiosul „Grand dictionnaire de la psychologie. Larousse” despre negație e scris foarte puțin -și doar din punct de vedere formal, logic și nu psihologic:”Negație - modul ce inversează valoarea asertorică a unui enunț, fraze” (18, p.493). Pare a fi un lucru curios, deoarece în viața și activitatea cotidiană noi la fiecare pas afirmăm, sau negăm ceva. De ce în istoria psihologiei s-a întîmplat așa?

În opinia noastră, fenomenul studierii insuficiente a negării și genezei ei la om în știința psihologică are multe și diverse cauze. Una dintre ele ar fi de ordin empiric. Se știe că ceea ce omul folosește foarte frecvent devine un lucru axiomatic pentru el, pe care cu timpul nu-l mai observă, de care nu-și mai amintește, uită. Paradoxal, dar cam așa s-a întîmplat, probabil, cu studierea negării și genezei ei în psihologie.

Cauzele studierii insuficiente a acestei probleme sînt însă nu numai de ordin empiric, ci și științific. În viziunea noastră, ceea ce este foarte des utilizat nu înseamnă și simplificat. Dimpotrivă, am zice: dacă după forma lor exterioară afirmarea și negarea sînt foarte simple, fiind redade prin „da” și „nu”, apoi după conținutul lor psihologic ele sînt foarte încărcate. Fiind șlefuite pînă la desăvîrșire în tumultul vieții și al activității cotidiene, negarea

și afirmarea au un conținut foarte bogat, dar camuflat și greu de explorat. Despre acest fapt ne mărturisește istoria psihologiei. Așa, de pildă, în timp ce multe dintre „fenomenele Piaget” au fost reluate experimental în diferite alte moduri și în diferite țări ale lumii, cercetările lui Piaget referitoare la studierea genezei negării au rămas neatinse pînă azi. Or, la dificultatea invistigării negării și genezei ei în psihologie vom mai reveni.

Asupra tratării psihologice a afirmării și negării își lasă amprenta, probabil, și factorul ideologic. Spre exemplu, în cadrul unui sistem totalitarist oamenilor (inclusiv și savanților), de regulă, li se permite să afirme ceea ce confirmă ideologia dată și nicidecum nu ceea ce neagă.

Există, probabil, încă multe alte cauze ce denotă studierea insuficientă a negării și genezei ei în psihologie. Din lipsă de spațiu însă ne vom limita doar la cele expuse.

Așadar, atît istoria psihologiei, în general, cît și cea a sec. 20, în particular, se caracterizează prin cele patru abordări specifice de bază și controversate ale genezei negării la om: freudistă, behavioristă, piagetiană și bruneriană.

## CAPITOLUL II

### O VIZIUNE NOUĂ ASUPRA ORIGINII ȘI DEZVOLTĂRII NEGĂRII LA COPII

---

În sec. 20, de rînd cu teoriile științifice particulare, a început să fie elaborată o teorie științifică nouă, mai globală, și anume teoria generală a sistemelor. Evident, această teorie nu a apărut din nimic. La formarea ei și-au adus obolul teoriile științifice particulare, printre care și cele psihologice - gestaltismul, teoria cultural-istorică a lui L. S. Vîgotskii, psihologia consonantistă a lui Șt. Odobleja, concepția genetică a lui J. Piaget ș.a. Așa, spre exemplu, în a. 1930 L. S. Vîgotski în referatul său prezentat în fața medicilor din clinica de boli nervoase a Universității nr. 1 de Stat de Medicină din Moscova avea să comunice: „Mi-am intitulat referatul ca raport despre sistemele psihologice, avînd în vedere legăturile complexe ce apar între funcții separate în procesul dezvoltării și care se destramă sau suferă schimbări în procesul descompunerii” (78, p.110). Vorbind despre studierea dezvoltării gândirii și vorbirii, autorul preciza: „Procesul dezvoltării acestor funcții constă nu în faptul că în interiorul fiecărei funcții are loc o schimbare, ci mai cu seamă în faptul că se schimbă legătura inițială între aceste funcții (ibidem). Această legătură, arată el, „este caracteristică pentru fologeneză în planul ei zoologic și pentru dezvoltarea copilului în vîrsta cea mai timpurie” (ibidem).

Așadar, prin sistem L. S. Vîgotski avea în vedere numai legăturile dintre funcții. În cadrul unei singure funcții însă el nu admitea existența unor asemenea legături. Autorul califica drept greșită ideea, precum că în procesul dezvoltării psihice s- ar produce și o schimbare în interiorul unei funcții separate. În cadrul trecerii de la o treaptă de dezvoltare la alta, arată el, deseori deosebirea esențială o constituie „nu schimbarea intrafuncțională, ci schimbările interfuncționale, schimbările legăturilor interfuncționale, ale structurii interfuncționale” (ibidem).

În aa. 40-50 ai sec. 20 J. Piaget în lucrarea „La psychologie d'intelligence” a început să trateze intelectul uman ca sistem. Vorbind despre natura operațională a intelectului, autorul scria: „esența operațiilor constă în faptul că ele formează sisteme” (139, p.93). Două decenii mai tîrziu savanții sovietici V. A. Lektorskii, V. N. Sadovskii și A. G. Iudin în „Operaționalinaia conțepția intellecta v rabotah J. Piaget” aveau să aprecieze acest fapt în felul următor: „în prezent se poate vorbi cu tot temeiul despre formarea științei pe baze structural-sistemice și metodologice respectrice, fapt ce face posibilă o

pătrundere mai profundă în esența obiectelor complexe cu care are de a face cunoașterea științifică contemporană; un merit indiscutabil în elaborarea unei asemenea abordări în psihologie îi aparține lui J. Piaget”.

Concomitent, după cum scrie A. V. Zaporoeț, un viciu esențial al concepției finaliste a lui J. Piaget îl constituie „lipsa unei abordări sistemice a structurilor psihice de însușiri ale personalității umane dezvoltate, conceperea ei greșită ca formațiune monoplan de un singur nivel ce se caracterizează numai prin ansamblul operațiilor logice ce se formează tîrziu și care, chipurile, sînt capabile să realizeze rolul orientativ în comportare fără a se sprijini pe procesele psihice formate anterior” (97, p.255).

Vom observa, de asemenea, că prin sistem J. Piaget avea în vedere numai ansamblul operațiilor intelectuale. El nu-și închipuia operația ca sistem. În aceeași lucrare „La psychologie d'intelligence” scrie: „Despre „o singură” operație putem vorbi numai în consecința unei abstractizări nelegitime absolute: o operație singulară nu ar putea fi o operație, deoarece esența operațiilor constă în faptul că ele formează sisteme” (ibidem, p. 93).

Noi sîntem de acord cu Piaget că totalitatea și integritatea operațiilor intelectuale mobile, reversibile etc. constituie un sistem. Dar nu împărtășim ideea autorului precum că o singură operație nu ar reprezenta, la rîndul ei, un anumit sistem. Această idee, nu o putem accepta cînd e vorba, după cum vom vedea în continuare, de geneza negării la om. Spunînd acestea, noi nicidecum nu-l acuzăm pe renumitul psiholog de incompetență sau lipsă de previziune. După cum susțin V. A. Lektorskii, V. N. Sadovskii și A. G. Iudin, „nu e vina lui J. Piaget că și-a început cercetările în perioada cînd știința făcea primii pași timizi în această direcție și cînd nu existau nici mijloace de analiză adecvate sarcinilor cercetărilor sistemice, nici metodologia corespunzătoare” (ibidem, p. 48).

În prezent, la finele mileniului doi au apărut unele premise de a trata ca sistem nu numai un ansamblu de obiecte, dar și un anume obiect, un obiect aparte. Astfel, abordarea sistemică e una dintre cele mai adecvate și contemporane (57, pp.338-343). În cele ce urmează vom încerca să aplicăm această idee la studierea genezei negării la om.

## **§1. T.G.S.(U.), evoluționika și geneza negării**

Având în vedere situația istorică ce s-a creat în domeniul cercetării genezei negării, cît și posibilitățile teoretice apărute recent în știință, am întreprins o abordare nouă a apariției și dezvoltării negării la om, și anume abordarea sistemică.

Aici însă e cazul să facem următoarea remarcă: din cele mai vechi timpuri pînă în zile noastre noțiunea de sistem e înțeleasă în mod diferit. Iată de ce am decis să ne conducem de teoria generală a sistemelor (T.G.S.) care a fost

elaborată în aa. 40-50 ai sec. 20 de către L. von Bertalanffy (2) și a continuat să fie dezvoltată, precizată, completată de către un șir de autori, cum ar fi M. Mesarovici (1966, 1978), P. Acorff (1966, 1974), C. Bolding (1969), V. A. Lectorskii și V. N. Sadovskii (1960), G. P. Șcedrovițkii (1964), I. V. Blauberg și A. G. Iudin (1973), V. C. Afanasiev (1973, 1980, 1981), V. N. Sadovskii (1965, 1972, 1974, 1930), J. Hus (1974), D. Berlinski (1976), A. I. Uiomov (1978), B. C. Iudin (1981), A. D. Ursul (1981), B. S. Fleișman (1982), Iu. A. Șrioder și A. A. Șarov (1982) ș.a., iar în aa. 90 de către V. S. Tiuhtin (1972, 1978, 1988) și Iu. A. Urmanțev (1974, 1978, 1988), căpătând astfel denumirea de T.G.S.(U.) (teoria generală a sistemelor cu indicele „Urmanțev”). La etapa actuală T.G.S.(U.) e una dintre cele mai desăvârșite variante ale T.G.S. Să ne referim pe scurt la ea.

După cum menționează V. S. Tiuhtin în lucrarea „Sistema. Simmetria. Garmonia” (167), Iu. A. Urmanțev (169; 170; 171; 172) aplică în calitate de principiu metodologic inițial nucleul dialecticii - legea unității și „luptei” contrariilor, dialectica în ansamblu ca învățătură despre dezvoltare. Aceasta îi permite autorului să dezvolte T.G.S. ca teorie a unității dialectice a contrariilor - a sistemului și haosului, a polimorfismului și uzomorfismului, a simetriei și asimetriei, a armoniei și disarmoniei, a contradicției și noncontradicției, a interacțiunii și interneacțiunii, a dependenței și independenței, a schimbării și conservării. În varianta T.G.S.(U.) cu anumite mijloace sistemice sînt studiate modurile de existență, schimbare, transformare și dezvoltare a sistemelor naturii, societății, rațiunii. Iu. A. Urmanțev formulează legile de bază ale T.G.S. În calitate de legi ale sistemogenezei - ale transformării și dezvoltării sistemelor. Ca urmare în cadrul T.G.S.(U.) au fost pentru prima dată elaborate concepțiile sistemice ale dezvoltării (evoluționika — din rus. „ăvoluționika”), ale interacțiunii și acțiunii unilaterale, ale relațiilor de contradicție și necontradicție. A fost concretizată legea trecerii schimbărilor cantitative în calitative cu ajutorul legii sistemice a raționamentelor suficiente. A fost precizată învățătura despre unitatea și varietatea lumii cu ajutorul învățăturilor despre izomorfism și polimorfism. A fost făcută o interpretare sistemică a relației dintre imagine și original cu ajutorul legilor concordanței, simetriei și asemănărilor sistemice. O particularitate foarte importantă a însușirilor și legilor T.G.S.(U.) constă în faptul că, fiind însușiri structurale ale tuturor sistemelor, ele, în principiu, pot fi exprimate prin noțiuni matematice. Iu. A. Urmanțev a introdus și a fundamentat legi noi în T.G.S., cum ar fi legile despre caracterul sistemic, despre polimorfism și izomorfism, despre asemănările, concordanțele, simetria și asimetria sistemică, despre contradicțiile și noncontradicțiile sistemice și învățăturile sistemice ce le corespund. În aprecierea lui V. S. Tiuhtin, prin elaborarea unei variante proprii a teoriei generale a sistemelor, Iu. A. Urmanțev a contribuit substanțial la dezvoltarea în continuare a teoriei generale a dialecticii.

Să vedem mai la concret, în ce constă varianta T.G.S. propusă de Iu. A. Urmanțev, adică T.G.S.fU).

Autorul pornește de la ideea că orice obiect este un obiect- sistem. În această bază el formulează următoarea lege sistemică: Orice obiect este un obiect sistem și orice obiect- sistem aparține cel puțin unui singur sistem de obiecte de același fel. Un sistem de obiecte de un tip anumit se formează după următorul algoritm:

1. Din universul  $\{U\}$  se selectează în aceeași bază  $A_i^{(0)}$  o totalitate de elemente „primare”  $\{M_i^{(0)}\}$ .
2. Între elementele „primare” se stabilesc anumite relații de unitate  $R_i^{(1)}$  și se formează, datorită acestui fapt,  $Z_i^{(1)}$  - o mulțime de obiecte-sisteme (compoziții)  $(M_i^{(1)})$ .
3. Se schimbă compozițiile mulțimii  $\{M_i^{(1)}\}$  și se formează (conform relațiilor  $R_i^{(2)}$ ,  $R_i^{(3)}$ ,...,  $R_i^{(s)}$  și legilor compoziției  $Z_i^{(2)}$ ,  $Z_i^{(3)}$ ,...,  $Z_i^{(s)}$ ) mulțimi de compoziții  $\{M_i^{(2)}\}$ ,  $\{M_i^{(3)}\}$ ,...,  $\{M_i^{(s)}\}$ , în care mulțimi compozițiile se dovedesc a fi formate din o parte sau din toate elementele „primare” ale uneia și aceleiași mulțimi  $(M_i^{(0)})$ .
4. Formarea tuturor obiectelor-sisteme posibile pentru datele  $A_i$ ,  $R_i$ ,  $Z_i$  ale mulțimii  $\{M_i\}$  sau ale sistemului de obiecte de felul dat (i)  $S_i = \{M_i\} = \{M_i^{(0)}, M_i^{(1)}, M_i^{(2)}, \dots, \{M_i^{(s)}\}$ .

Ținând cont de cele menționate, Iu. A. Urmanțev definește sistemul în felul următor: Sistemul  $S$  reprezintă o mulțime de obiecte-sisteme, formată prin relațiile  $r$  ale mulțimii de relații  $\{R\}$ , conform legilor compoziției  $z$  ale mulțimii de legi ale compozițiilor  $(Z)$  din,elemente „primare”  $m$  ale mulțimii  $\{M(0)\}$ , evidențiată în baza  $a$  a mulțimii de baze  $\{A(0)\}$  din universul  $U$ . Mulțimile  $\{Z\}$ ;  $\{Z\}$  și  $\{R\}$ ;  $\{Z\}$ ,  $\{R\}$  și  $\{M(0)\}$  pot fi vide.

La această definiție Iu. A. Urmanțev face următoarele remarce.

1. În definirea sistemului principalul îl constituie cele trei simboluri:  $A^{(0)}$ ,  $R$ ,  $Z$ . Primele două ( $A^{(0)}$ ,  $R$ ) au fost introduse în multiple definiții ale sistemului pînă la Iu. A. Urmanțev. Noțiunea de compoziție însă a fost formulată și introdusă în definiția sistemului de Iu.A. Urmanțev (în a. 1968).
2. Iu. A. Urmanțev a completat definiția sistemului, indicînd că mulțimile  $\{Z\}$ ;  $\{Z\}$  și  $\{R\}$ ;  $\{Z\}$ ,  $\{R\}$  și  $\{A^{(0)}\}$  pot fi vide.
3. Teoria mulțimilor reprezintă un caz particular al teoriei sistemelor și ar fi incorect a le opune una alteia.

În continuare autorul face următorul enunț: există numai patru transformări de bază ale obiectului-sistem în limitele sistemului de obiecte de același fel, și anume: transformarea identică cantitativă, calitativă, relațională, sau,

ceea ce e una și aceeași transformare în sine însăși, transformare a cantității, a calității și a relațiilor elementelor „primare”. Din patru transformări de bază, prin combinarea lor câte 1, câte 2, câte 3, câte 4, pot fi obținute 4 transformări de bază și 11 derivate (în total 15). În acest caz plenitudinea combinărilor tuturor variantelor de transformare poate fi demonstrată prin constatarea simplă că:

$$\sum_{i=1}^4 C_4^i = 2^4 - 1 = 15$$

Enunțul central al T.G.S., după Iu. A. Urmanțev, îl constituie legea de bază a transformărilor sistemice ale obiectului-sistem: obiectul-sistem în limitele sistemului de obiecte de același gen datorită existenței lui trece după legile  $z \in \{Z\}$ :

- A) fie în el însuși - prin intermediul transformării identice,
- B) fie în alte obiecte-sisteme - prin intermediul uneia din șapte, și nu numai șapte, transformări diferite: 1) a cantității, 2) a calității, 3) a relațiilor, 4) a cantității și calității, 5) a cantității și relațiilor, 6) a calității și relațiilor, 7) a cantității, calității și relațiilor tuturoir elementelor lui „primare” sau a unor părți ale lui.

Un enunț important în T.G.S.( U.) este cel referitor la polimorfism, pe care autorul îl definește ca pe un sistem de obiecte omogene. După Iu. A. Urmanțev, legea poliformizării este următoarea: orice obiect este o modificare polimorfică, iar orice modificare polimorfică aparține cel puțin unui polimorfism.

În renumita sa lucrare „Avoluționika” (170) Iu. A. Urmanțev atrage atenția că în știință e răspîndită opinia neîntemeiată, că abordarea sistemică e orientată mai mult spre „statică”, decît spre „dinamică”, mai mult spre ceea ce a „devenit”, decît spre ceea ce e în „devenire”, că abordarea sistemică trebuie „completată” cu învățătura despre dezvoltare. Iată de ce, scrie savantul, el s-a angajat să dezvolte de pe pozițiile T.G.S. Începuturile teoriei sistemice despre dezvoltare în general - ale evoluționicii (termenul aparținînd lui Iu. S. Larin). După cum se știe, notează autorul, noțiunea de dezvoltare, doctrinele concret-științifice și filosofice despre ea au apărut în afara T.G.S. (a se vedea R. S. Karpinskaia, A. B. Ușakov, 1981). Deja acest fapt l-a impus, arată el, să creeze evoluționika nu convenționalistic, ci în concordanță cu datele contemporane ale științei. Tot acest fapt l-a impus să reiasă din teza fundamentală a materialismului dialectic, și anume din reprezentările despre formele de mișcare ale materiei, despre evoluția formelor concrete și producerea de către ele a altor forme de mișcare.

Din punctul de vedere al legii sistemice, orice formă de mișcare a materiei reprezintă un sistem, deoarece fiecare dintre ele reprezintă un sistem

dinamic de obiecte-sisteme omogene dintre cele mai complexe ce se întrețin independent.

Analizînd un act separat de producere a unor obiecte sisteme, adică analizînd o schimbare elementară, susține Iu. A. Urmanțev, trebuie să vorbim despre:

1. anumiți purtători (anumite obiecte-sisteme) ale unei asemenea schimbări;
2. forma și felul (în același rînd despre mecanismele, stadiile) acestei schimbări - ca despre +- identică, sau (și) +- cantitativă, sau (și) +- calitativă, sau (și) relativă (semnul +- trebuie citit ca „+” sau ca „-”);
3. stabilitatea sau instabilitatea obiectelor-sisteme;
4. cauzele stabilității și instabilității - interioare („durabilității” sau „non-durabilității” proprii), exterioare (a factorilor favorabili sau nefavorabili ai mediului);
5. distrugerea - transformarea - obiectelor-sisteme instabile prin unul din cele șapte moduri în componente ale altor forme de mișcare sau în obiecte-sisteme noi (a „generațiilor”  $n$ ,  $n + 1, \dots$ ,  $n + k$ ) ale formei date de mișcare și păstrarea obiectelor-sisteme stabile;
6. schimbarea direcționată de către obiectele-sisteme a mediului și despre schimbarea direcționată de către mediu a acestor sisteme;
7. cauzele direcționării schimbărilor - a interdicțiilor și permisiunilor ce țin de legile conservării, acțiunii selecției, de acțiunile vectorizate una asupra alteia a mediului și a obiectelor-sisteme ș.a.m.d.;
8. condițiile necesare și suficiente ale unei asemenea schimbări - în ultimă instanță despre trecerile directe și indirecte ale cantității în cantitate și (sau) calitate și (sau) relație și (sau) identitate a tuturor sau a unei părți a elementelor „primare”;
9. posibilitățile mulțimii -8- procedee și mecanisme principiale de transformare pentru fiecare compoziție și realizare de fiecare dată a numai uneia dintre ele;
10. legile conservării unor și legile schimbării altor parametri ai obiectelor-sisteme;
11. mărirea, micșorarea, conservarea gradului de complexitate și diversitate al obiectelor-sisteme după numărul și (sau) calitatea elementelor „primare” și (sau) a raporturilor de unitate și (sau) a legilor compoziției (pentru  $Z$  nefixat);
12. transformările reversibile și ireversibile ale compozițiilor în compoziție a aceleiași sau altei forme (inferioare) a mișcării materiei;



13. conservarea sau schimbarea legilor, mecanismelor de conservare, schimbare, compoziție;
14. obiecte-sisteme ca despre modificări polimorfice, izomorfe, simetrice în unele privințe și disimetrice în altele, obiecte-sisteme ce aparțin cel puțin unui sistem de obiecte omogene, unui polimorfism, unui izomorfism, unui grup de simetrie sau disimetrie;
15. polimorfizare și izomorfizare, simetrizare și disimetrizare;
16. schimbare ca despre schimbare-sistem și ca despre sistemul de schimbare: a) contrariilor numite în punctele 1-15; b) formelor, felurilor, stadiilor, ramurilor ei (ale acestei schimbări).

Fiecare formă de mișcare, explică Iu. A. Urmanțev, pregătește treptat condițiile materiale nu numai pentru perfecționare, dar și pentru transformarea ei în alte forme calitative de mișcare, ceea ce, după cum am văzut, urmează în mod necesar deja din faptul existenței formei date a mișcării ca un sistem de un anumit gen. O anumită transformare poate fi realizată, în fond, pe două căi: în primul rând, prin intermediul „scăderii”, când obiectele-sisteme ale unei sau altei forme de mișcare, dezvoltându-se regresiv, degradează în obiecte-sisteme ale unei sau mai multor forme de mișcare „inferioare”, mai puțin organizate. Și, în rândul al doilea, prin intermediul „adunării”, ca rezultat al căreia toate sau o parte dintre obiectele-sisteme ale formei date de mișcare, unindu-se și participând în calitate de elemente „primare”, dau naștere la obiecte-sisteme primitive ale unor forme noi de mișcare în corespundere cu relațiile de unitate și legile de compoziție a ultimelor ce se formează treptat. Tabloul real al evoluției formelor de mișcare confirmă această uimitoare prin simplitatea sa lege a dezvoltării progresive.

Toate acestea, conchide Iu. A. Urmanțev, în mod necesar, conduc la fapte bine cunoscute: 1) la ierarhizare - încorporarea în orice formă superioară de mișcare a materiei a tuturor formelor inferioare și ca un anumit material de construcție și ca condiții necesare de existență a ei; 2) la progres ca la un fel principal de mișcare ascensională; 3) la schimbarea direcționată cantitativă și (sau) calitativă, progresivă sau (și) regresivă, stasi - sau (și) izogenetică de către fiecare formă nouă de mișcare (în corespundere cu natura proprie) a ambianței și a proceselor inferioare ale formelor de mișcare a materiei ce se desfășoară în ea (în această ambianță), la transformarea direcționată a însăși formei noi a mișcării ce se schimbă vectorizat de către mediul ambiant; 4) la imposibilitatea apariției unei forme noi în adâncurile formei vechi insuficient maturizată; 5) la imposibilitatea nașterii de către forma matură de mișcare a altor forme, mai superioare ce nu urmează nemijlocit după ea (bunăoară, atomii nu pot da naștere momentan la societatea umană).

Cele 16 „componente” ale dezvoltării, abordate de pe pozițiile T.G.S., reprezintă „componentele” necesare, esențiale și, în același timp, comune ale oricărei dezvoltări. Acestea sînt, concluzionează Iu. A. Urmanțev, rezultatele îmbinării principiului general al dezvoltării și principiului general al unității lumii, naturii, mișcării, materiei etc.

Aceasta este, pe scurt, esența T.G.S. a lui Iu. A. Urmanțev. După cum ne relatează autorul, T.G.S.(U.) este aplicată în cele mai diverse domenii ale cunoașterii: în filosofie (I. D. Akopian, 1980; M. D. Ahundov, 1973; V. G. Borzenkov, 1980; R. S. Karpinskaia, 1971, 1978, 1980; V. I. Cremeanskii, 1969; N. M. Mamedov, 1979; A. M. Miklin, 1980; N. F. Ovcinnikov, 1966; A. G. Spirkin, 1973; V. S. Tiuhtin, 1972, 1976, 1978, 1981, 1988; ș.a.), în estetică (V. Ia. Beresneva, N. V. Romanova, 1977; Iu. V. Linnik, 1975; ș.a.), în medicină (N. N. Braghina, T. A. Dobrohotova, 1981; ș.a.), în biologie (V. A. Abakumov, 1972; M. D. Velibekov, 1970, 1971, 1972; V. M. Glușkov ș.a., 1979; A. P. Dubrov, 1973, 1980; S. N. Kenesarina, 1972; A. M. Maurini, B. N. Tardov, 1975; S. V. Meien, 1972, 1975; S. V. Petuhov, 1981; A. S. Presman, 1976; ș.a.), în geologie (I. V. Kruti, 1978; I. P. Șarapov, 1977; ș.a.), în mineralogie, cristalografie și matematică (A. M. Zamorzaev ș.a. 1978; I. I. Șafranskii, 1968; A. V. Șubinov, V. A. Koptiț, 1972; ș.a.) (bibliografia a se vedea în 170, 172). Astăzi, în aprecierea lui Iu. A. Urmanțev, T.G.S.fU.) nu e o teorie complet definitivată, ci „o teorie în marș”.

Sperăm că și psihologia nu va fi ultima știință care va recurge la T.G.S.fU.) pentru a elucida obiectul său de studiu. În particular, noi vom face încercarea de a aplica această teorie la soluționarea problemei genezei negării la om.

Făcînd însă o atare tentativă, va trebui să nu uităm nici pentru o clipă că T.G.S.fU.), totuși, e o „teorie în marș”, că ea a fost elaborată cu preponderență în baza generalizării și abstractizării unor obiecte materiale (fizice, chimice etc.) și mai puțin a celor ideale (subiective, psihice). Acest fapt își poate lăsa amprenta asupra specificului utilizării T.G.S.fU.) la tratarea obiectului psihologiei în general, cit și a genezei negării în particular. Or, tocmai aceasta și va fi piatra noastră de încercare. Sperăm însă ca pînă la urmă să găsim varianta adecvată, de „compromis” în soluționarea acestei probleme atît de dificile.

## §2. Abordarea sistemică a genezei negării

După cum spuneam mai sus, am decis să ne conducem în tratarea psihologică a genezei negării de teoria generală a sistemelor elaborată de Iu. A. Urmanțev - T.G.S.fU.). Trebuie însă de avut în vedere că vom aplica această teorie, ținînd cont de specificul studierii sistemice în psihologie (a se vedea M. Golu, A. Dicu, 1972). Chestiunea constă în faptul că, după cum susține renumitul psiholog rus A. N. Leontiev în tezele sale „O sistemnom analize v psihologii” (114), problemele metodologice ale psihologiei sînt

dintre cele mai dificile, deoarece ele sînt mascate dublu: 1) de tot felul de „interdisciplinarități”, 2) de pozitivismul filosofic triumfător, egal cu „faptologismul”, „cuantificismul” etc.

Dacă pozitivismul vechi se baza pe cultul gîndirii inductive, scrie autorul, apoi pozitivismul ultramodern din psihologie caută sprijin în astfel de noțiuni, cum ar fi structura, organizarea, sistemul, dirijarea ș.a.m.d. Cu toate acestea psihologia rămîne mistificată. Ea se mișcă în limitele înstrăinării, în lumea fetișurilor. De aceea, continuă A. N. Leontiev, știința psihologică nu poate rămînea pe pozițiile metodologice ale pozitivismului, fie el chiar și cel ultramodern. Ele, aceste poziții, conchide savantul, trebuie nimicite.

Concomitent, susține A. N. Leontiev, în psihologie trebuie stabilite alte poziții metodologice. Care ar fi ele? în viziunea autorului, acestea ar fi pozițiile marxiste consecvente. „Metodologia științei psihologice, - scrie el, - o și constituie metoda analizei sistemice marxiste, care trebuie clar diferențiată de-așa-numita metodă a neopozitivismului „structural” sau „structural-sistemic”.

Nu vom intra în discuții. Vom menționa doar ceea ce scrie despre aceste teze academicianul V. P. Zinenko în comentariul „Sistemii analiz v psihologii?” (101): „însuși A. N. Leontiev se consideră constructorul unei psihologii cu adevărat marxiste. El sincer se mîndrea cu aceasta. Virusul „construirii” pătrundea peste tot. Toți construiau, care binevoi, „cu cîntec”, care forțat...”.

Dar nu trebuie să negăm ideile pozitive ale marxismului, precum și pe cele ale lui A. N. Leontiev. Acesta de la urmă, bunăoară, pe lîngă cele relatate mai sus, considera că analiza sistemică înseamnă o analiză a vieții, a mișcării ce naște fenomenul și care constituie obiectul cunoașterii, adică elucidarea substanței acestui fenomen (a esenței lui), care include în sine și însuși fenomenul. După A. N. Leontiev, „mecanismele” dezvoltării și cunoașterii le constituie descompunerile, contradicțiile. Anume ele mișcă, accentuează savantul.

Nu putem să nu fim de acord și cu îngrijorările autorului privind o eventuală reducere a explicării psihologice la una matematică, fizică, chimică, cibernetică etc. A. N. Leontiev are perfectă dreptate cînd scrie că omul a creat logica, iar acum vede în ea ceea ce crează gîndirea lui. Omul a creat mașinile electronice, iar acum se străduie să se înțeleagă pe sine după modelul și legile lor (ibidem).

Prin urmare, în abordarea sistemică a genezei negării nu trebuie să pierdem aspectul ei psihologic. Trebuie să ținem minte că așa după cum matematica nu face fizica, iar chimia - biologia, la fel logica, cibernetica etc. nu fac psihologia.

În același timp în tratarea sistemică a genezei negării (și nu numai) nu trebuie să ne dezicem completamente de legătura aspectului ei psihologic

cu celelalte aspecte - logic, lingvistic etc. În realitate (ontologic) ele se află într-o strânsă legătură și intercondiționare. Principalul, deci, e ca în abordarea sistemică a genezei negării să nu facem abuz de intervenții non- psihologice, ci să păstrăm un anumit echilibru, o anumită măsură, normă.

Așadar, sub aspect ontogenetic negarea nu apare de-a gata odată și pentru totdeauna, ci se formează, apare, se dezvoltă și se constituie treptat, succesiv. Ea are o tendință spre organizare evolutivă complexă, progresînd de la o stare sincretică (în care, împreună cu cogniția, trebuințele, afectivitatea, comunicarea, motricitatea etc., reprezintă, cu preponderență, un conglomerat confuz) către o diferențiere tot mai clară și integrare tot mai strînsă a multiplelor ei componente într-un sistem unitar. Chiar de la bun început deci negarea apare ca o structură psihică complexă în care se întreșe în mod organic și greu de diferențiat cunoașterea, trebuințele, afectivitatea, comunicarea, intenționalitatea, motricitatea etc. În procesul ontogenezei negarea se formează conform legii rezultantei interacțiunii flexibile polifactoriale permanente (termenul ne aparține). Ea se elaborează ca un produs final al interacțiunii active a factorilor biologic, social, psihologic, economic etc. Negarea ia ființă, se dezvoltă și se manifestă în cadrul activității primordiale corespunzătoare vârstei date datorită comunicării adultului cu copilul și invers, datorită manipulării pruncului (și din nou prin intermediul adultului) cu obiectele reale, concrete. În debuturile ei negarea ca structură psihică complexă germinează, concrește și funcționează împreună cu și pe bazele ei biologice adecvate. Apoi ea se structurează treptat și progresiv la diferite niveluri funcționale, ierarhizate ontogenetic, între care există o anumită continuitate. Nivelurile negării se dezvoltă consecutiv și neîntrerupt - discret, unul din altul. Din punct de vedere ontologic, ele nu sînt separate, ci interacționează, se întrepătrund și se condiționează reciproc, formînd o structură dinamică integră. Nivelul ontogenetic superior al negării la o anumită etapa a dezvoltării omului funcționează în calitate de nivel diriguitor și director, iar celelalte niveluri - inferioare - în calitate de niveluri limitative și (sau) permissive în raport cu cel superior. În felul acesta odată cu apariția unui nivel superior al negării nivelurile inferioare nu dispar, ci se restructurează și conlucrează.

Prin intermediul integrării și ierarhizării între nivelurile negării se stabilesc relații dinamice de subordonare, succesiune, sincronism, substituție (reprezentare) ș.a. Integrarea nivelurilor negării se realizează în două planuri principale: pe orizontală (relații între negările aceluiași ordin, nivel, care asigură formarea blocurilor funcționale specifice) și pe verticală (relații între negări ce aparțin unor niveluri diferite). Integrarea nivelurilor negării se produce prin fuzionarea funcțională a lor într-o nouă schemă sau structură integră.

Conform postulatului lui Iu. A. Urmanțev referitor la legile compoziției elementelor și raporturilor dintre ele în sisteme determinate (a se vedea 170;

172; ș.a.) integrarea diferitelor niveluri (în ontogeneză ele fiind, probabil, și feluri, și forme, și trepte, etc.) ale negării poate avea loc în mod diferit. După cum scrie E. Mohorea (38), „în virtutea îmbinării variabilității (plasticității, mobilității etc.) pot fi obținute multiple realizări sistemice (compoziții, configurații) ale proceselor cognitive”. Acest lucru, credem, se referă și la negare, care poate și trebuie studiată în mod sistemic.

Nivelurile din care se constituie sistemul de negări nu sînt omogene. Printre ele pot fi evidențiate niveluri de bază și derivate, principale și secundare. Diferitelor niveluri structurale ale negării le corespund diferite grupe de negări în cadrul sistemului unitar respectiv.

Nivelul primar al negării îl reprezintă acțiunea „negativă” a individului în plan extern. Organizarea și constituirea negării într-un sistem integru se realizează printr-un proces activ de interiorizare transformativă consecutivă a ansamblului operațiilor „negative”, mai întii, asupra altor persoane, apoi și asupra obiectelor reale prin medierea imaginii și sistemului respectiv de semne. Acțiunea „negativă” reprezintă o construcție dinamică complexă, care conține în mod organic toate elementele esențiale ale psihicului: cogniția, motivația, afectivitatea, execuția. În ea (în acțiunea „negativă”) se concentrează o anumită bază de orientare, un anumit mijloc de acționare, o anumită persoană, obiect asupra cărora se exercită anumite transformări, o anumită finalitate (efect), care subordonează modul de legătură dintre celelalte verigi. După cum susținea P. Janet (21, p.203), „Sîntem obligați de a concepe o psihologie în care acțiunea vizibilă din exterior este fenomenul fundamental și gîndirea interioară nu este decît reproducerea, combinarea acestor acțiuni exterioare sub forme reduse și particulare”. Altfel zis, arată același autor în lucrarea „L'intelligence avant le langage” (23), gîndirea și activitatea nu sînt două facultăți distincte, ci același fenomen care se manifestă în mod diferit. În felul acesta, tratînd negarea ca acțiune, înlăturăm, de facto, ideea negării ideale (mentale) pure, introducînd astfel criterii de ordin genetic, adaptiv, constructiv, formativ, analizînd și interpretînd organizarea negării ca pe un sistem unitar determinat, planificat. În opinia noastră, negarea parcurge calea de la exterior la interior (adică se interiorizează, se formează și se individualizează), făcînd concomitent și calea inversă, de întîmpinare, de la individual la social (adică se exteriorizează, îmbogățind astfel tezaurul spiritual al poporului dat cu noi semnificații și mijloace de redare a ei și a realității ce o exprimă). Negarea își are deci istoria sa de dezvoltare individuală și socială care interacționează, se întrepătrund și se intercon condiționează. În felul acesta, negarea nu e un produs pasiv exprimat prin anumite forme, ci un mijloc activ, acționai ce se impune foarte timpuriu - chiar din primele luni de viață a omului. Negarea se manifestă ca o determinantă activă în tot: în comunicare, activitate, conduită etc. Ea este dirijată și direcționată de scopul, intenția „negativă” a omului.

Forța motrice de dezvoltare a negării o constituie contradicțiile. La rîndul lor, acestea reprezintă niște negări simultane reciproce. La prima vedere această afirmație poate să pară tautologică: forța motrice de dezvoltare a negării este negarea. Aici însă trebuie să avem în vedere că în contradicții accentul se pune nu pe negări, ci pe relațiile dintre ele, pe simultaneitatea și reciprocitatea lor.

Dar și o negare „aparte”, după esența ei, reprezintă o contradicție, conținând și indicînd concomitent ceea ce obiectul dat „este” și ceea ce el „nu este”, fapt atestat încă de Aristotel (63, pp. 91-116). De exemplu, prin enunțul „Laptele nu este negru” se neagă o anumită culoare și se afirmă (deși implicit) altă culoare, neindicată concret.

Prin urmare, negarea pare să-și aibă forța sa motrice în propriile ei propulsoare, adică ea pare să fie cu autopropulsie, sau cu propulsie realizată prin propriile mijloace.

Acest fapt, pare-ni-se, e specific anume pentru negare și în aceasta nu e nimic controversat, ci ceva obișnuit, dialectic.

La omul matur normal negarea se stabilește și funcționează ca o structură psihică complexă, dar integră, plurinivelară, polifuncțională, ierarhizată, organizată, dinamică, reglată, neuniformă. În raport cu sistemele mai mari ea funcționează ca un subsistem, intercorelat cu ele și cu alte sisteme mai mici sau cu subsisteme proprii pe baza unui scop comun „negativ” al personalității, al activității, comunicării, conduitei etc. La adult negarea capătă o independență relativ mai mare, gradul ei de libertate crescînd progresiv în raport cu bazele ei biologice și cu influențele nemijlocite ale obiectelor și fenomenelor lumii externe. Ca urmare se intensifică ponderea rolului activ, transformator al negării. Concomitent cu procesele reflectării, care presupun adecvarea negării la obiectul, persoana, grupul, societatea care a generat-o, devin indispensabile și procesele constructive ale negării, care permit nu numai adaptarea subiectului la obiect (alte persoane, grupuri, societăți etc.), dar și invers, a obiectelor (persoanelor, grupurilor etc.) la subiect. Așa după cum postulează modelul interacționist, sistemul de negări trebuie privit nu numai ca un rezultat al interiorizării unidirecționale a influențelor de la intrare, ci și ca rezultat al autoelaborării prin reintegrarea propriilor ieșiri și autodelimitarea, autodistanțarea de ansamblul circumstanțelor și condițiilor actuale.

În felul acesta, negarea parcurge calea de la acțiuni „negative” elementare la o activitate „negativă” complexă, de la un grad minimal de conștientizare, volițiune, inițiativă, la unul maximal, de la o particularitate psihică a omului la o calitate de personalitate. Mecanismul negării ca sistem unitar este pus în funcțiune treptat, evolutiv, fiind în permanență reglat de interacțiunea organică a activității, conștiinței și personalității. La rîndul lor acestea

(activitatea, conștiința, personalitatea) se formează și se manifestă inclusiv și datorită prezenței și funcționării permanente a mecanismului negării.

Pentru a limpezi și mai mult viziunea noastră asupra abordării sistemice a genezei negării, în continuare vom evidenția criteriile apariției și funcționării acesteia.

### **§3. Criteriile apariției și funcționării negării în ontogeneză**

După cum ne demonstrează observările empirice orientate, cât și unele experimente efectuate anterior, negarea își are modalitățile sale de exprimare ce pot servi drept criterii ale apariției și manifestării ei în ontogeneză. Or, negarea poate fi și este redată prin diverse mijloace. Noi sîntem de acord cu L. S. Vîgotski că „dezvoltarea utilizării semnului și trecerea la operațiile semiotice (la funcțiile semnificative) niciodată, după cum au demonstrat cercetările experimentale sistematice, nu sînt un simplu rezultat al unei descoperiri de o singura dată sau al unei invenții a copilului, nicicînd nu se înfăptuiesc deodată sau dintr-o dată” (79, p.82). Polemizînd cu C. Stern și W. Stern (*Die Kindersprache*. Berlin, 1928), L. S. Vîgotski scrie că semnificația vorbirii „reprezintă un proces genetic dintre cele mai complexe ce-și are „istoria semnelor sale naturale”, adică rădăcinile sale naturale și formele sale tranzitorii în straturile mai primitive ale comportării (bunăoară, așa-numita semnificație iluzorie a obiectelor în cadrul jocului sau mai devreme - gestul arătător etc.), precum și „istoria semnelor sale culturale” ce se descompune într-un șir de faze și etape ce-și au schimbările lor cantitative, calitative și funcționale, creșterea și metamorfoza lor, dinamica și legitățile lor” (ibidem).

În același timp, bazîndu-se pe datele științei de pe timpurile sale, L. S. Vîgotski a ajuns la concluzia că în dezvoltarea ontogenetică a gândirii și vorbirii există diferite rădăcini, că în dezvoltarea vorbirii copilului putem constata „un stadiu preintelctual”, iar în dezvoltarea gândirii - „un stadiu preverbal” (ibidem, p.105). „Pînă la un anumit moment,- scrie el, - și un fel de dezvoltare și celălalt decurge pe căi diferite, independent unul față de altul”. Numai după un anumit timp, la o anumită vîrstă „ambele linii se intersectează într un singur punct, după care gîndirea devine verbală, iar vorbirea intelectuală” (ibidem).

Spre deosebire de aceste opinii, am presupus că atît vorbirea și gîndirea, cit și dezvoltarea psihică generală a omului (inclusiv și a negării), au rădăcini ontogenetice comune, nu diferite. Despre posibilitatea existenței unei asemenea ipoteze ne vorbesc rezultatele cercetărilor efectuate în diferite țări ale lumii (139; 112; 102; 32; 33; 4; 6; 12; ș.a.).

Ținând cont de această ipoteză, am admis că în ontogeneză negarea își și re nu numai mijloacele sale verbale de exprimare, dar și preverbale, non-verbale sau de altă natură, între care există o anumită continuitate și legătură.

Aici însă e cazul să facem următoarea remarcă. În știință, după cum arată E. I. Isenina cu referință la diferiți savanți (102), noțiunea „semn” e înțeleasă neunivoc. Unii consideră că semnul reprezintă un obiect (fenomen, acțiune, eveniment) material ce poate fi perceput și care participă în cunoașterea și comunicarea umană în calitate de reprezentant al unui obiect sau obiecte, și care poate fi utilizat pentru acumularea, păstrarea, transformarea informației, cunoștințelor, comunicărilor sau a componentelor lor (B. V. Biriucov, 1969; A. S. Maidanov, 1977; V. Mantatov, 1980; A. F. Poltoranski, V. S. Șviriov, 1970; L. O. Reznikov, 1964; N. G. Salmina, 1981; ș.a.) (102, p.22). Alții (Iu. S. Stepanov, 1971 ș.a.) definesc semnul mai larg și ca o anumită stare: semnul e o stare a sistemului semiotic în momentul dat de timp, dacă ea diferă de cea premergătoare sau ulterioară (ibidem). În noțiunea de semn unii psihologi evidențiază „nesemnele” (simptomele și semnalele în lumea animală) și „semnele” ca formațiuni social condiționate, pentru care sînt caracteristice intenționalitatea, comunicativitatea, informativitatea (M. V. Gamezo,

V. F. Rubahin, 1982; E. A. Ermolova, 1983; ș.a.(ibidem). În psiholingvistică noțiunea „semn” ține de analiza funcționării lui în societate, în comunicarea oamenilor ce activează în comun (A. A. Brudnii, 1975; A. A. Leontiev, 1962,1965,1969; E. F. Tarasov, 1983; A. M. Șahnarovici, 1979; ș. a.)(ibidem, p.23). Includerea „semnului în comunicare presupune utilizarea lui ca o formațiune bilaterală: corpul semnului devine semn numai în unitatea lui cu semnificația respectivă (L. S. Vîgotski, 1984; B. A. Serebriannikov, 1983; E. F. Tarasov, 1983; ș.a.)(ibidem, p.23). Pentru funcționarea reală a semnului e necesară receptivitatea ascultătorului, care dispune de aceeași semnificație a semnului respectiv ca și translatorul lui (N. I. Jinkin, 1968,1972,1973; A. A. Leontiev, 1962, 1969; I. S. Narski,1969; ș.a.)(ibidem).

Substituind caracteristicile anterioare de conținut ale obiectului pe care îl reprezintă, corpul semnului devine un fel de obiect, un cvasiobiect (M. C. Mamardașvili, 1968) (ibidem). Aceste însușiri noi ale corpului semiotic căpătă o formă preschimbată a unor astfel de relații din ambianța reală, la care participă omul în procesul exercitării unor influențe asupra ei. Cunoștințele sub formă de semnificații dobîndite de către om în procesul influențelor exercitate sînt proiectate asupra corpului semnului, care participă în comunicare și cunoaștere ca reprezentant al obiectelor reale (E. F. Tarasov, 1983) (ibidem). O astfel de concepere a semnului ne impune să căutăm rădăcinile lui în activitatea copilului cu obiectele, ce se desfășoară în colaborare cu adultul. În acest sens sîntem de acord cu sugestiile lui L. S. Vîgotski referitor la istoria dezvoltării semnului și a semnificației lui la copil.



După cum ne demonstrează L. S. Vîgotski, comportarea umană e o comportare semiotică (79;80;82). „Întreaga istorie a dezvoltării psihice a copilului, - scrie el, - ne învață că chiar din primele zile adaptarea lui la mediu se datorește întrebuițării mijloacelor sociale prin intermediul oamenilor din preajmă” (82, p.30). Dintr-o funcție interpsihică, arată autorul, semnul se interiorizează și treptat capătă o funcție intrapsihică. Inițial „semnul debutează în comportarea copilului ca mijloc de legătură socială, ca funcție interpsihică” (ibidem, p.56). La început semnul reprezintă „un stimul exterior auxiliar, un mijloc exterior de autostimulare” (ibidem, p.72). Apoi „ceea ce a fost o operație exterioară cu semnul, un anumit procedeu cultural de autostăpînire exterioară se transformă într-un strat nou intrapsihologic...” (ibidem, p.73). După L. S. Vîgotski, însușirea de către copil a sistemului de mijloace instrumentale și cultural-semiotice asigură transformarea funcțiilor lui naturale elementare în funcții superioare, cultural-istorice (ibidem, p.67).

În viziunea noastră, aceste idei ale lui L. S. Vîgotski se referă și la geneza negării, care, după cum am spus mai sus, își are mijloacele sale semiotice de exprimare, atît verbale cit și de altă natură. În calitate de semne ale apariției și funcționării negării în ontogeneză pot servi: afectivitatea negativă (scîncetul, țipătul, plînsul ș.a.); mimica (încrêțirea frunții, sprîncenelor, strîngerea buzelor, mirarea ș.a.); pantomima (mișcările agitate și tensionate ale minuteror, piciorușelor, căpușorului, corpului în ansamblu); gesturile (desfacerea mîinilor, strîngerea din umeri, darea din cap ș.a.); protosunetele negative („î-î-î”, „i-i-i” ș.a.); protovocalizările negative („n-c-i”, „m-c-i” ș.a.); particulele negative („ne”, „ni” ș.a.); cuvintele negative („nu”, „nimeni”, „nimic”, „nicicînd” etc.); îmbinările de cuvinte negative („nicidecum nu”, „nici pe departe nu etc.); distanța dintre vorbitori (îndepărtarea, iar uneori apropierea unuia față de altul); schimbarea unghiului de vedere (întoarcerea unui vorbitor față de celălalt); poza (ținuta de respingere a ceva etc.); bătaia (în timpul atacului fizic, în timpul apărării etc.); fuga (în timpul ameniuțării etc.); ascunderea (jocul de-a mijatca); minciuna; interdicția („s-s-s” ș.a.); intonația (redarea expresivă a negării în propoziția afirmativă); semnificația pragmatică a cuvintelor negative ce reflectă particularitățile sociale, culturale, etnice etc. ale vorbitorului dat („pe naiba”, „o ceapă degerată”, „un fleac”, „o nimica toată” etc.); refuzul (neacceptarea sub formă afirmativă a ceva, a cuiva etc.), cit și multiple compoziții posibile dintre toate acestea și subelementele lor în dependență de vîrstă, situație, de condițiile instruirii și educației etc.

Prin urmare, negarea poate fi redată prin numeroase și diverse mijloace, atît verbale, cît și de alt gen. În ontogeneză aceste mijloace se vor dezvolta și se vor manifesta, probabil, într-o anumită consecutivitate. Odată cu însușirea unor mijloace noi de redare a negării copilul le va putea folosi atît separat, cît și combinat. Aplicînd formula matematică de calculare a combinațiilor C din

n elemente luate câte k (atunci când se separă k elemente luate din cele date n fără a fi aranjate în ordine), vom putea determina mulțimea de combinații posibile a negării:

$$C_n^k = \frac{n!}{(n-k)! \cdot k!}$$

Bunăoară, dacă admitem că pentru a nega ceva omul folosește numai câte două mijloace din cele 20 expuse mai sus (de exemplu, negarea concomitentă prin cuvînt și darea din cap, ceea ce în viața cotidiană se întîlnește destul de frecvent), vom obține 190 de combinații. Dacă el va aplica câte trei negări (de pildă, cuvîntul, darea din cap și respingerea cu mîinile), atunci numărul de combinații va crește brusc și va fi egal cu 1140. Bănuiam noi anterior de existența unor asemenea posibilități de exprimare a negării? Nu. Noi nu am întîlnit încă nici într-un fel de surse ce se ocupă de studierea negării - fie în filosofie, logică, lingvistică etc. - să se vorbească despre un număr atît de mare de mijloace și posibilități de combinare și exprimare a ei. Dar el, acest număr, există și poate fi și mai mare. Cine și cînd le va studia?

În ceea ce ne privește putem presupune că în procesul ontogenezei numărul felurilor de negări, al variantelor posibile de negări în cadrul aceluiași fel și al legilor de compoziție a lor va crește. În consecință va crește și numărul combinațiilor posibile ale negării. În cercetarea noastră însă nu vom stăruia asupra determinării tuturor cazurilor posibile ale felurilor de negări, varianțelor lor, legilor de compoziție și ale combinațiilor ce ar putea exista între ele. Ne vom limita la studierea anumitor aspecte ale negării pe care le vom indica la momentul oportun.

În felul acesta, în abordarea sistemică a genezei negării noi ținem cont de condițiile necesare și suficiente ale T.G.S.(U): prezența elementelor „primare” ale negării (acțiunile negative, gesturile negative, cuvintele negative, stările afective negative, etc.); relațiile de unitate ce se stabilesc între elemente (relații de subordonare, succesiune, substituie etc.); legile compoziției elementelor (cum ar fi scopul acțiunii negative, economisirea forțelor, locul, timpul etc., efectul produs, starea afectivă ș.a.); apartenența negării la un sistem de același gen (bunăoară, la sistemul acțiunilor, la sistemul calităților negative ale personalității, la fenomenele social-psihologice „negative” de masă ș.a.). În același timp, în tratarea sistemică a genezei negării am luat în considerare și aspectul ei psihologic, ne-am străduit să formăm deci o sinteză organică a celor două planuri.

Dar abordarea sistemică a genezei negării mai depinde și de metodele și metodicile aplicative. În studierea negării acest compartiment s-a dovedit a fi cu totul netradițional. Să ne referim pe scurt la el.

#### Ş4. Problema metodelor şi metodicilor de studiere a genezei negării

Utilizarea unor sau altor metode şi metodici de cercetare depinde de mulţi factori: de natura fenomenului studiat, de complexitatea lui, de noutatea problemei abordate, de vârsta subiecţilor investigaţi, de tradiţiile experimentale ale ştiinţei date etc. Acest lucru se referă deopotrivă şi la posibilităţile studierii genezei negării la om.

În primul rând, analiza istorică a cercetărilor apariţiei şi dezvoltării negării la om ne-a condus, după cum am arătat, la ideia abordării ei sistemice. Aceasta înseamnă că şi metoda respectivă de investigare a genezei negării va fi (este deja) metoda de bază a teoriei generale a sistemelor elaborată de V. S. Tiuhtin şi Iu. A. Urmanţev. În această teorie metoda aplicată poartă denumirea de metoda - S (metoda sistemică). Metoda - S este calea cea mai generală de abordare sistemică a genezei negării la om. Ea, ca şi orice altă metodă, îşi are avantajele şi dezavantajele sale. Prioritatea de bază a metodei - S constă în faptul că ea ne permite să tratăm geneza negării în sistem, să studiem particularităţile acestui sistem, să aplicăm calculul matematic, posibilităţile dialecticii, sistemologiei etc.

Metoda - S are şi lacune. Cea mai tipică dintre ele constă, probabil, în faptul că, făcând parte din metodele strategice universale, ea nu întotdeauna ne poate ajuta la soluţionarea concretă a unor sarcini particulare, înguste, specifice. Deşi ea, desigur, îşi lasă amprenta nu numai asupra studierii caracterului general al sistemului dat, dar şi asupra fiecărui element sau subelement constituent. Nu întâmplător (şi aceasta e de subliniat) autorii metodei - S nu fac din ea un panaceu, menţionând că de rând cu metodele tradiţionale e necesar de aplicat şi această metodă. Aşa vom proceda şi noi.

În al doilea rând, vom utiliza acele metode care ţin îndeosebi de studierea negării în ontogeneză. Prin urmare, vom aplica metoda genetică (cu ambele ei forme - longitudinală şi transversală), metoda experimentului natural, metoda observării, metoda experimentului psihopedagogie ş.a. De rând cu acestea vom folosi anumite metode statistice şi de interpretare (cantitativă şi calitativă). Uneori vor fi utilizate metode cuplate, sau mixte. Spre exemplu, vom folosi experimentul natural în procesul studierii ontogenetice longitudinale a dezvoltării negării cu ajutorul observării şi al diferitelor probe.

În al treilea rând, cea mai complicată şi cea mai dificilă s-a dovedit a fi (şi rămîne deocamdată) problema creării şi aplicării unor metodici adecvate de studiere psihologică a negării. Chestiunea constă în faptul că prin esenţa sa negarea reprezintă un mijloc de redare a lipsei, inexistenţei unui obiect, fenomen (149; 69; ş.a.). Şi atunci, cum am putea prezenta într- o situaţie psihologică experimentală lipsa a ceea ce trebuie de studiat? Tradiţional, în

situația dată trebuie să prezinți ceva concret, un anumit material. Dar cum să prezinți lipsa acestui material concret?

Anume această situație de problemă, în opinia noastră, a fost și rămîne una dintre cauzele cele mai serioase ce a stopat și stopează desfășurarea fructuasă a cercetărilor negării în psihologie, comparativ cu cele din filosofie, logică, lingvistică etc. (a se vedea 90; 69; 95; ș.a.)

Întru soluționarea cit de cit a situației create vom încerca să facem o analiză și sistematizare a căilor și modalităților posibile de studiere psihologică a negării. Pentru acesta vom recurge la tratarea de structură și nivel, sau structural-nivelară, dezvoltată în ultimele decenii în plan psihologic de către M. S. Rogovin (149; 150; 147; 146; 148; 151; 152; ș.a.). Acest fel de abordare reprezintă o schemă comodă de sistematizare a materialului, care schemă este bazată pe relații bine cunoscute și autentice între diferite fenomene psihice. În acest caz descrierea fiecărei rubrici de clasificare ne va ajuta, deși indirect, la elucidarea naturii fenomenului studiat, în cazul nostru - a esenței psihologice a negării.

Așadar, mai întii de toate vom arăta că modul psihologic de a pune problema nu rare ori solicită o analiză a nivelurilor inferioare - reflectorice (stimul-recție) - a mecanismelor psihologice respective. De aceea ar fi bine să procedăm în același mod și privitor la dezvoltarea naturii psihologice a negării. Chiar de la bun început însă ne ciocnim de mari dificultăți. Bunăoară, care stimulenți pot fi considerați negativi? Unii savanți consideră că prin „stimularea negativă” în cadrul formelor elementare de învățare trebuie să avem în vedere încetarea acțiunii excitanților. Numărul unor astfel de stimulenți însă e foarte mic: lumina electrică, sunetele de diferită frecvență.ș.a.(27). Prin urmare, aplicarea formelor elementare de învățare la studierea negării ni se pare puțin productivă. Cu atît mai mult că aproape deloc nu sînt soluționate problemele fundamentale ce țin de dinamica semnificațiilor stimulărilor respective în cadrul diferitelor feluri de formare a reflexelor - a celor clasice condiționate, a celor instrumentale, verbale etc.(48).

Dacă prin stimularea negativă vom subînțelege prezentarea unor excitanți de tipul „pedepsei” („lovirea” cu curent electric etc.), atunci ya apărea o problemă de ordin semantic ce rezidă în neputința de a diferenția din punct de vedere logic asemenea stimulenți de cei „pozitivi”. În definirea negării deci poate fi constatată o evidentă analogie și dificultate asemănătoare cu dificultatea semantică în delimitarea contrariului și contradictoriului.

În fine, prin stimularea negativă unii cercetători subînțeleg utilizarea în formarea diferențierilor a unor semnale verbale cu sens negativ („nu”, „nu se poate”, „rău” etc.). Spre exemplu, V. I. Lubovski ne vorbește despre „elaborarea inhibiției, sau despre formularea unei generalizări negative”(1 19).

Prin urmare, fiind limitate din punct de vedere semantic și metodic, căile și modalitățile concrete de studiere a negării la nivelul formelor elementare de învățare sînt prea puțin utile. Probabil, o informație mai amplă poate fi obținută din fenomenul „transferului negativ”, cînd acțiunea anterioară o frînează pe cea ulterioară. Comparativ cu formele elementare de învățare, transferul negativ se realizează în contextul soluționării, unor probleme mai complexe. Acest fapt poate servi drept bază pentru examinarea transferului negativ în situațiile funcționării negării la un nivel mai avansat, cum ar fi, de pildă, nivelul senzorio-perceptiv, considerat de P. Janet (22) superior nivelului formelor elementare de învățare, deoarece presupune folosirea unor stimulări și răspunsuri mai complexe, fiind un rezultat de mai tîrziu al dezvoltării psihice premergătoare.

Să analizăm sub acest aspect tezele despre negare din renumita, dar pe nedrept uitata lucrare a lui A. Binet „L'inhibition dans les phénomènes de conscience”(3). A. Binet năzuia să dezvăluie nu atît natura psihologică a negării, cit dinamica diferitelor stări ale conștiinței ce reprezintă în sfera perceptivă o analogie a negării ca operație pur intelectuală, începutul negării, după Binet, îl constituie incompatibilitatea anumitor imagini și senzații în cîmpul conștiinței actuale. Ea se manifestă deosebit de clar în percepțiile vizuale, în particular, în fenomenul „concrenței cîmpurilor vizuale”. De rînd cu acestea Binet numește și alte fenomene, ca cele ale „amintirilor substitutive” (cînd din două obiecte asemănătoare unul este substituit în amintire prin celălalt și atunci nu poți să-ți amintești primul obiect) însoțite de halucinații „negative” sugestiate (însăși imaginea sugestiată nu se vede, dar camuflează ceea ce este ascuns după ea), precizînd că constatarea lipsei imaginii („halucinația negativă”) în mod necesar precede recunoașterea obiectului, imaginea căruia îi corespunde. După Binet, în acest caz trebuie să aibă loc cel puțin o percepție parțială. Aceasta și este concurența celor două imagini antagoniste. Dinamica acestei confruntări are ca minimum două consecințe importante. În primul rînd, imaginea refulată din conștiința actuală se realizează într-o formă transformată în altă sferă, nu rare ori în cea motoră, sub formă de automatisme. Ulterior această teză a fost dezvoltată de P. Janet și S. Freud. În al doilea rînd, antagonismul unor imagini separate, iar în plan mai larg antagonismul dintre conștient și inconștient, duce la reținerea (arrêt) celui dintîi - a conștientului.

Apreciînd concepția și modul de studiere a negării de către A. Binet, vom menționa că el a fost foarte precaut în raționamentele sale, observînd toată complexitatea interacțiunii proceselor psihice cognitive la nivel senzorial și conceptual, care complexitate este permanent accentuată și astăzi (a se vedea M. S. Rogovin, 1969, 1982). Trebuie însă de remarcat că reprezentanții psihopatologiei contemporane nu mai împărtășesc opinia, conform căreia

analiza halucinațiilor trebuie limitată doar la sfera perceptivă, deoarece văd în ele cu preponderență o proiecție a personalității, o disbalanță a psihicului la acțiunea (sau lipsa) stimulenților externi (de exemplu, în cazul deprivării senzoriale). În afară de aceasta, fenomenul „halucinațiilor negative”, după cum este deja demonstrat, nu are o importanță clinică. De aceea el nu poate servi drept bază pentru analiza și explicarea negării, ci numai pentru interpretarea sugestiei ca atare.

Calea de studiere a naturii negării propusă de A. Binet s-a dovedit a fi nu cea mai reușită. Trebuiau căutate și găsite alte modalități de investigare a particularităților psihologice ale negării.

O rută nouă în acest sens a fost inaugurată odată cu încercarea de a explora natura psihologică a negării la un nivel mai superior - conceptual. Complexitatea acestor cercetări în istoria desfășurării lor a fost descrisă suficient de amănunțit în lucrarea lui P. S. Jelesco și M. S. Rogovin „Issledovanie otrîțania v practicescoi i poznavatelinoi deiatelinosti” (95). De aceea nu ne vom opri la ele. Vom aminti doar că la ele se referă un șir întreg de investigații experimentale ale psihologilor germani din primul sfert al sec. 20 O. E. Kiilpe (1904), F. Seifert (1917), A. Grunbaum (1919) despre latura „negativă” a abstracției; ale psihologilor ruși și sovietici G. Troșin (1915), V. Smirnov (1917), N. Rumeanțev (1918), S. S. Skreabin (1929), M. N. Kabanova - Meller (1934, 1956) ș.a. despre „abstracția negativă”; ale psihologilor americani K. L. Smoke (1952,1953) despre „exemplele negative” în cadrul formării noțiunilor artificiale, C. J. Hovland și W. Weiss (1952, 1953) despre cantitatea necesară de informație în definirea noțiunilor cu ajutorul „exemplurilor negative”, J. S. Bruner, J. J. Goodnow și G. A. Austin (1956) despre strategiile formulate de subiecți pe baza „exemplurilor negative” în procesul formării noțiunilor artificiale, P. C. Watson (1959 ș.a.) despre legătura negării cu mijloacele lingvistice ce o imprimă și o generalizează; ale psihologilor sovietici M. S. Rogovin și A. V. Soloviov (1973) despre rolul lipsei (care fenomenologic precede negarea) în formarea noțiunilor, P. S. Jelesco și M. S. Rogovin (1985) despre unele niveluri și mecanisme psihologice de funcționare a negării în procesul clasificării și formulării noțiunilor (bibliografia acestor lucrări a se vedea în 95).

După cum se poate constata, studierea negării la nivel conceptual s-a dovedit a fi mai productivă. Dar și aici există o mulțime de pete albe și dificultăți indicate de noi în lucrările menționate.

După cum am arătat mai sus, astăzi ne preocupă două probleme esențiale: 1) problema conceperii sistemice a genezei negării și 2) problema elaborării unor tehnici adecvate de studiere a ei.

Despre prima am vorbit deja (a se vedea cap. 2, §§ 1,2 și 3). Cit privește cea de a doua problemă, vom relata că, după cum ne învață întreaga istorie de

cercetare a negării în psihologie, în crearea unor metodici adecvate de studiere a genezei negării trebuie să ne conducem de următoarele principii.

1. Negarea trebuie să fie concepută ca o structură funcțională integră (sistemică), ce reflectă lipsa, inexistența unui obiect, fenomen. Aici trebuie să avem în vedere că „aceasta inexistență relativă se reflectă indirect (deoarece o reflectare directă a inexistenței nu poate fi, după cum nu poate fi o sesizare sau o percepere nemijlocită a lipsei de ceva), prin intermediul unor sau altor relații ...” (69, p.193). În felul acesta, spre deosebire de R. Spitz care concepea judecata negativă ca „un substitut intelectual al refulării” (51, p.67), noi o tratăm ca pe o formă intelectuală ce reflectă lipsa unui obiect, fenomen.
2. Ținând cont de același postulat, tehnicile respective de investigare a genezei negării vor fi construite după principiul dihotomiei, adică în calitate de criteriu al clasificării va fi prezența și (sau) lipsa unor sau altor semne omogene ale obiectelor, fenomenelor.
3. Geneza negării la copil trebuie studiată în acțiune, în cadrul activității lui primordiale (113) și comunicării (118), în procesul diferitelor forme naturale ale activității lui în comun (186), împreună-separat (130) sau mixt, combinat, cum am zice noi.
4. Lucrurile și oamenii cu care copilul va interacționa trebuie să fie bine cunoscuți de el.
5. Geneza negării la om trebuie cercetată în contextul dezvoltării psihice generale și integre a tuturor proceselor- intelectuale, afective, volitive etc. După cum scria L. S. Vîgotski, „ruperea aspectului intelectual al conștiinței noastre de cel afectiv, volitiv reprezintă unul dintre viciile principale ale întregii psihologii tradiționale. În acest caz gândirea se transformă, în mod inevitabil, în decurgerea autonomă a unor gânduri despre gândirea proprie (sebea mîsleașcîh misiei), ea se detașează de integritatea vieții, de intențiile, interesele, atracțiile omului cugetător... Cine a desprins de la bun început gândirea de afect, acela și-a închis calea în explicarea gândirii ca atare (79, p.21).
6. Metodicile de studiere a genezei negării trebuie construite astfel ca negarea să nu fie șoptită de experimentator, ci dobîndită de la copil. Acesta de la urmă trebuie pus într-o așa situație din care ar putea ieși, formulând de sine stătător negarea.
7. În cazurile cînd copilul nu va putea lămuri independent problema propusă și noi vom fi convinși de acest fapt, i se va șopti (într-o formă voalată) răspunsul. Dar aceasta se va face ca și cum în treacăt, printre altele. Cu toate că sîntem împotriva sugerării răspunsului (chiar și în

- o formă ascunsă), acest procedeu ne permite să urmărim, care e rolul influenței șoptirii asupra caracterului formulării negării de către copil.
8. Metodicile de investigare nu trebuie să limiteze experimentatorul în utilizarea unui număr nelimitat de diferite semne după care s-ar putea produce negarea la copil.
  9. Mecanismele negării, particularitățile lor la diferite etape de vîrstă trebuie cercetate nu numai prin tehnici de constatare, dar și de formare, modelare.
  10. La diferite etape de vîrstă, după esența ei, metodicile de investigare a genezei negării trebuie să fie concomitent aceeași și diferită, deși acest lucru nu e chiar atît de ușor. Ea trebuie să fie aceeași, pentru a putea releva particularitățile apariției și dezvoltării negării la anumite etape de vîrstă și diferită, pentru a o face adecvată vîrstei studiate.
  11. Metodicile aplicate trebuie să permită căpătarea unor rezultate ce ar putea fi prelucrate cantitativ și calitativ. Despre caracteristica calitativă a negării la copii noi vom judeca după procedeele, modalitățile folosite de ei la îndeplinirea însărcinărilor propuse, iar despre caracteristica cantitativă vom conchide în baza datelor ce vor reflecta succesul sau insuccesul lor la realizarea acestor însărcinări.

Descrierea la concret a metodicilor create și aplicate, cit și a rezultatelor căpătate o vă vom face în continuare, în capitolele ce țin de studierea negării la anumite etape de vîrstă.

## §5. Concluzii

Comparînd abordările tradiționale ale genezei negării la om și cea sistemică propusă de noi, vom constata că între ele există un șir de deosebiri.

În primul rînd, abordarea sistemică presupune studierea genezei negării în integritatea ei, fără a reduce însușirile sistemului de negări la o sumă mecanică a însușirilor elementelor lui, dependența fiecăreia dintre ele de locul, funcțiile lui etc. În cadrul unui tot întreg, dinamic. În abordările tradiționale (freudistă, piagetiană etc.) un asemenea principiu nu era înaintat și deci nu se respecta.

În al doilea rînd, abordarea sistemică prevede o cercetare a structurii genezei negării, adică posibilitatea de a descrie sistemul de negări prin intermediul stabilirii unei anumite rețele de legături și raporturi reciproce. În tratările anterioare un atare principiu nu era respectat.

În al treilea rînd, tratarea sistemică reclamă investigarea genezei negării la diferite niveluri, prin care se are în vedere gradul de perfecțiune și conștientizare a mijloacelor (modurilor) de utilizare a negării la o anumită vîrstă, într-o situație anumită etc. În cercetările presistemice doar freudiștii s-au



ciocnit, volens, nolens, de funcționarea negării la un singur nivel - conștient - lucru, de altfel, neașteptat pentru ei. Fiind preocupați, de obicei, de studierea fenomenelor inconștiente, în particular, de explorarea genezei comunicării inconștiente preverbale, ei nici nu bănuiau de caracterul nivelar al dezvoltării negării și deci nu l-au cercetat.

În al patrulea rând, abordarea sistemică ne dă posibilitate să stabilim o anumită ierarhie a dezvoltării negării în cadrul unui sistem unitar. Aceasta înseamnă că prin intermediul integrării pot fi stabilite raporturi dinamice de subordonare și succesiune a nivelurilor inferioare ale negării față de cele superioare ce se formează pe parcursul ontogenezei ei. În tratările precedente ale dezvoltării negării o asemenea prevedere nu era programată.

În al cincilea rând, T.G.S.șU.) ne permite să calculăm mulțimea posibilă de compoziții ale negării în limitele sistemului dat, fapt despre care nu bănuiam pînă la introducerea de către Iu. A. Urmanțev a noțiunii respective în definiția generală a sistemului.

În al șaselea rând, abordarea sistemică stabilește studierea genezei negării la om ca o anumită rezultată a interacțiunii permanente flexibile a mai multor și diferiți factori posibili. În teoriile premergătoare se recunoștea influența izolată a unui sau altui factor asupra dezvoltării negării la om sau influența determinativă neschimbată a unuia dintre ei printre mulțimea de factori posibili, admiși de reprezentanții unui sau altui curent.

În al șaptelea rând, tratarea sistemică, în viziunea caracterului complex al obiectului studiat, presupune nu un singur, ci multiple și diverse modele de explicare adecvată a genezei negării, dar în corespundere cu principiile sistemice formulate. De regulă, abordările tradiționale ale dezvoltării negării la copii exclud o asemenea posibilitate.

În al optulea rând, abordarea sistemică implică metode și tehnici noi, netradiționale de investigare a genezei negării la om, despre care am vorbit în mod special în §4 al acestui capitol și pe care va trebui să le creăm.

Am putea enumera și alte deosebiri ale abordării sistemice a genezei negării la copii, comparativ cu cele existente pînă acum. Sperăm însă că sînt suficiente și acestea pentru a observa că abordarea sistemică a genezei negării diferă esențial de abordările tradiționale. Și chiar dacă nu ar exista aceste deosebiri, numai unul faptul studierii negării în ontogeneză deja ar însemna, într-o anumită măsură (ca să nu zicem mare), o abordare sistemică a ei.

Sintetizînd cele relatate pînă acum, am putea formula succint următoarea definiție preventivă descriptivă de lucru: negarea nu e o reacție simplă sau o sumă mecanică de reacții, ci un sistem activ acționai ce-și are elementele sale constituante exprimate prin anumite mijloace convenționale între care există anumite relații de unitate, care funcționează după anumite legi compoziționale și care face parte, cel puțin, dintr-un sistem de același gen,

reprezentând o structură psihică complexă, integră, ordonată, plurinivelară, ierarhizată, multifuncțională, dinamică, reglată, noncongenitală, ce se formează treptat în comunicare și activitate în dependență de multipli și diverși factori (biologici, sociali, culturali, economici etc.) și care apare, se dezvoltă, se stabilește și interacționează cu restul sistemelor și subsistemelor în cadrul unității personalității, a activității ei, comunicării, conduitei etc., în baza căreia funcționează anumite mecanisme.

În același timp vom observa că tratarea sistemică a genezei negării nu a apărut pe un teren gol. Ea a fost condiționată, credem, de procesele istorice legitime ale dezvoltării gândirii științifice în general și al celei psihologice în particular. Abordarea sistemică a genezei negării la om reprezintă, în viziunea noastră, nu o antiteză, ci o sinteză organică, calitativ nouă, transformată (aufheben, folosind termenul lui Hegel) a T.G.S(U.), a abordărilor tradiționale ale genezei negării, a teoriilor psihologice generale, a celor referitoare la dezvoltare etc. Abordarea sistemică, pare-ni-se, constituie o preschimbare dialectică în care tratările anterioare ale genezei negării concomitent sînt negate și păstrate la un nivel calitativ nou. Aceasta înseamnă că abordarea sistemică a genezei negării nu e altceva, decît o dezvoltare în continuare a teoriilor precedente referitoare la ontogeneza ei. Această dezvoltare, în linii mari, se caracterizează prin trecerea de la o concepere unilaterală, îngustă a genezei negării (cum a fost cea freudistă, piagetiană etc.) la una complexă integră (cum e cea sistemică).

În fine, generălizînd totalitatea ideilor expuse mai sus pe marginea abordării sistemice a dezvoltării negării, vom observa că, în ansamblul lor, ele par să contureze o viziune nouă, deosebită de cele precedente, pe care, dacă ar fi să o intitulăm, am putea să o numim concepția sistemică a genezei negării la om. Desigur, aceasta sună prea tare, deoarece concepția dată e departe de a fi cristalizată. Aceasta o va face, posibil, numai viitorul. Dar la momentul actual ea pare să fie mai adecvată, decît teoriile anterioare. Ea pare să ridice cercetarea științifică la un nivel calitativ nou, deschizînd noi perspective (practic, nelimitate) în studierea naturii psihologice a negării.

Evident nu vom reuși să studiem toate aspectele posibile ale genezei negării, oricît și oricum nu ne-am strădui. Noi nici nu pretindem la o abordare sistemică exhaustivă a genezei negării la om. E prea puțin probabil să izbutească și altcineva. Și, în genere, te-ai mira, dacă aceasta o va face cineva cîndva. De ce? Deoarece abordarea sistemică a genezei negării, de altfel ca și orice abordare sistemică de acest fel, după cum am spus mai sus, practic e nelimitată în diversitatea și complexitatea ei de relații cu realitatea infinită a lumii - a celei spirituale, sociale etc. - ea presupunînd multiple modele de explicare, fiecare dintre care reflectă un anumit plan, aspect al sistemului de negări. Iată de ce din multitudinea posibilă de variante de abordare sistemică

a genezei negării o vom selecta pe cea, care la etapa dată de soluționare a problemei ni se pare mai adecvată. Care ar fi ea? După cum rezultă din analiza efectuată în acest capitol, la momentul dat cea mai indicată ni se pare calea de studiere a genezei negării ca apariție, dezvoltare și transformare treptată a unor acțiuni intenționate externe (materiale) la lipsa (absența), sub o formă sau alta, a cuiva sau (și) a ceva în acțiuni interne (ideale) formate. Această idee- va trece ca un fir roșu la toate etapele de vîrstă pe care le vom investiga, deși acest lucru nu e chiar atît de ușor, cum poate să pară la prima vedere. Ea, această idee, va servi drept axă în jurul căreia se vor desfășura cercetările noastre științifice asupra originii, dezvoltării și constituirii treptate a negării la om. Avînd același pivot pe parcursul întregii perioade de investigare, vom putea releva, pare-ni-se, mai pertinent particularitățile specifice ale genezei negării la fiecare etapă de vîrstă și a funcționării ei în ansamblu. Astfel, sperăm ca teoria sistemică a genezei negării să fie „nu o teorie de dragul teoriei, ci una capabilă să genereze aplicații de vîrf” (37), ceea ce vom încerca să demonstrăm în cercetările experimentale descrise mai jos.

# PARTEA EXPERIMENTALĂ

## Capitolul III

### APARIȚIA ȘI DEZVOLTAREA NEGĂRII LA COPII ÎN PRIMA JUMĂTATE A PRIMULUI AN DE VIAȚĂ

---

#### **§1. Bazele conceptuale, ipotezele, obiectivul principal și sarcinile cercetării genezei negării la copii în prima jumătate a primului an de viață**

Procedînd la studierea experimentală a genezei negării la copii, noi ne-am condus, după cum am preconizat și fundamentat mai sus, de concepția sistemică a apariției și dezvoltării ei la om, elaborată de noi pe parcursul mai multor ani și descrisă detaliat în partea teoretică a prezentei lucrări (a se vedea cap. II).

Obiectivul principal al cercetărilor noastre în perioada incipientă (de la naștere pînă la șase luni) l-a constituit, mai întîi, stabilirea legităților fundamentale ale apariției negării la copii, iar apoi și a dezvoltării ei în acest răstimp.

Inițial am formulat pentru verificare ipoteza conform căreia negarea la copil nu este o formațiune congenitală și nici pur socială, ci, avînd un anumit suport biologic (anumite premise naturale), ea se formează, apare și se dezvoltă treptat pe parcursul vieții și al activității postnatale. Vom menționa însă că în timpul investigațiilor au survenit și alte chestiuni ce au necesitat formularea unor noi ipoteze la care ne vom referi în continuare la momentul oportun.

În corespundere cu ipoteza înaintată ne-am propus pentru soluționare următoarele sarcini primordiale: 1) a determina premisele biologice (naturale) în baza cărora ia naștere negarea la om; 2) a stabili condițiile sociale ale formării, apariției și dezvoltării negării în perioada incipientă; 3) a constata structura negării în debutul funcționării ei; 4) a elucida conținutul negării în această perioadă; 5) a determina funcțiile negării în debutul manifestării ei; 6) a arăta dinamica dezvoltării negării în debutul manifestării ei; 7) a explica mecanismul funcționării ei în perioada dată; 8) a depista nivelul manifestării negării în perioada inițială; 9) a explica forța motrice a dezvoltării negării în acest timp.

## S2. Criteriile apariției și funcționării negării la copii în perioada inițială

Pentru a fixa momentul nașterii negării la copil, am introdus un anumit criteriu. Aici însă e cazul să facem următoarea remarcă: orice început e relativ. Constatarea lui depinde de mulți factori: de „unitatea de măsură” aplicată, de „ochiul” observatorului, de contextul în care are loc determinarea respectivă etc. Bunăoară, Max Born menționa că „începutul” depinde numai de capacitatea noastră de a descrie starea de lucruri cu ajutorul aparatului de noțiuni cu care ne-am obișnuit (citată după 87, p.33). J. Piaget însă, cu bogata sa experiență științifică și de viață, avea să afirme: „Marea lecție pe care o comportă studiul genezei - sau al genezelor - este, dimpotrivă, de a arăta că nu există niciodată începuturi absolute. Cu alte cuvinte, trebuie să fie spus că totul este geneză, inclusiv construirea unei teorii noi în stadiul cel mai actual al științelor, fie că geneza se îndepărtează la nesfârșit (în trecut), căci fazele psihogenetice cele mai elementare sînt precedate, la rîndul lor, de faze într-un fel organo-genetice etc. A afirma necesitatea de a ajunge la geneză, nu înseamnă deci nicidecum a acorda un privilegiu cutărei faze considerată inițială, în mod absolut” (43, p.7).

Așadar, despre data nașterii negării la copil putem vorbi doar convențional. Mai exact, aceasta nu poate fi o zi, o oră precisă, ci un anumit interval de timp în decursul căruia se ivesc mugurii negării.

Pornind de la accepția științifică conform căreia negarea reflectă lipsa (inexistența) unui obiect, fenomen (149; 107; 69; ș.a.) și că reflectarea de către om a lipsei obiectului, fenomenului anticipă manifestarea negării, noi am pus la baza studierii ei ontogenetice apariția și dezvoltarea la copil a primelor, celor mai nebuloase și abia întrezărite acțiuni (de fapt protoacțiuni) intenționate, inițiate de el în mod activ la lipsa (insatisfacerea) a ceea ce s-a format la el pe parcursul vieții ca necesități socioculturale elementare semnificative. Care sînt primele necesități de acest gen? Conform observărilor empirice ale lui N. L. Figurin, M. P. Denisova și N. M. Șcelovanov (174; 175; ș.a.) și a datelor experimentale obținute de M. I. Lisina (118) și colaboratorii ei (123; 124; 108; ș.a) una dintre primele necesități socio-culturale foarte importante (sau poate chiar cea mai importantă) o constituie comunicarea afectivă pozitivă a copilului cu adultul și invers, în primul rînd, cu mama. Această comunicare se stabilește aproximativ la vîrsta de două luni de zile și se manifestă pînă la 6-7 luni de zile sub forma „complexului de înviorare” (reanimare, reactivare) (complex ojivlenia - Figurin, Denisova, Șcelovanov). Autorii caracterizează acest complex în felul următor: „Prin complexul de înviorare înțelegem un șir de reacții ce apar treptat și separat, din care, în fine, se formează o reacție de animare caracteristică pentru această vîrstă” (175, p.14). Complexul de înviorare începe cu apariția zîmbetului

la observarea unei persoane ce vorbește” (ibidem, p.14). Apoi copilul „gîngurește, respiră adine, aruncă mîinile, pedalează cu picioarele - acesta e tabloul tipic al reacției de animare” (ibidem, p.17).

M. I. Lisina și colaboratorii ei au demonstrat însă în mod experimental că complexul de înviorare reprezintă nu numai o reacție, ci și o acțiune, un act social (118; 124; ș.a.). În lucrarea „Razvitie obșcenia u doșcolnicov”, analizînd rezultatele experimentale ale dinamicii etative a reacțiilor copilului la influențele adultului, ea scrie: „în complexul de înviorare sînt reprezentate începuturile reactive, pasive și cele de inițiativă, active” (118, p.58). Caracterul reactiv al complexului de înviorare, arată în continuare autoarea, se observă îndeosebi la primele sale etape de constituire, cînd se reduce practic la înmărmurirea copilului (ca răspuns la influențele adultului) și la un zimbet ușor al său. Îmbogățirea în ontogeneză a componenței complexului de înviorare, menționează cercetătoarea, includerea zîmbetului (pe care copilul îl adresează maturului), a vocalizărilor, a mișcărilor vioi ale membrilor superioare și inferioare, ale corpului tot mai mult îi imprimă acestei comportări un caracter de conduită activă, orientată spre atragerea atenției adultului, spre menținerea contactului cu el, spre intensificarea și aprofundarea comunicării cu acesta. În așa fel, complexul de înviorare devine pentru copil un mijloc de soluționare a problemelor sociale, dar și a celor psihologice. Deci, conchide M. I. Lisina, complexul de înviorare poate fi tratat ca o formă de conduită socială numai din momentul, cînd el își formează componența sa, conținînd elemente ce-i permit copilului să-și manifeste activismul în interacțiunea sa cu adultul (ibidem, p.59). O trăsătură distinctivă a acestei comportări sociale o constituie caracterul acțiunilor comunicative ale copilului. După esența lor ele exprimă stările emoționale pozitive ale pruncului. Aceste acțiuni nu conțin nici un fel de informații. Ele exprimă doar dispoziția generală a copilului față de adult, plăcerea de a contacta cu el. De aceea, concluzionează M. I. Lisina, această comunicare a pruncului cu adultul în prima jumătate a primului an de viață poate fi numită-nemijlocit-afectivă (ibidem, p.59).

Așadar, în calitate de indiciu al aprecierii debutului negării la copil ne-a servit activismul intenționat al acestuia inițiat de el pentru a stopa lipsa, întreruperea comunicării afective pozitive cu el. Cu alte cuvinte, la baza studierii genezei negării am pus apariția și dezvoltarea unei anumite acțiuni, și anume, a acțiunii de împotrivire (fie ea și în stadiul cel mai elementar, primitiv), prin care vom subînțelege o conduită primară dobîndită, intenționată, inițiată autonom de copil la întreruperea (lipsa) unor stimulenți de ordin superior (sociocultural) și, în primul rînd, a comunicării afective pozitive cu el. În felul acesta vom deosebi acțiunea activă a copilului de reacția lui pasivă. Reacția, după cum se știe, în primele două luni după naștere izbucnește spontan și este un răspuns firesc la insatisfacerea unor trebuințe organice.

Vom sublinia că pentru noi la început a fost important să depistăm însuși faptul apariției și manifestării negării la prunc, fenomenul ca atare, fără a intra în detalii, statistici, precizări etc.

Sub ce forma ar putea să se manifeste inițial negarea la copil? Se știe că la primele sale etape dezvoltarea psihică a pruncului se caracterizează prin manifestări complexe nediferențiate. După cum scria L. S. Vîgotski, viața psihică a copilului în primele luni se caracterizează prin „predominarea exclusivă a trăirilor nediferențiate, ce reprezintă ca și cum un aliaj al atracției, afectului și senzației (81, p.277). De aceea am admis că și negarea ar putea să apară astfel, adică într-o formă complexă, dar inițiată în mod autonom de către copil.

Din ce ar putea să se compună, eventual, complexul negării? Întrucât am convenit că la început negarea reflectă lipsa, încetarea a ceva social plăcut, și anume a comunicării afective pozitive, a fost natural să presupunem că inițial ea, negarea, va exprima, din acest punct de vedere, ceva opus, adică ceva neplăcut. Prin ce ar putea reda copilul insatisfacția, neplăcerea sa sufletească? Inițial, probabil, prin aceleași mijloace sesizabile, prin care își reflectă dezagrementele sale organice, biologice, adică prin țipăt, mișcări tensionate, agitate, prin grimase oțărîte etc. Aici însă vom face următoarea precizare: cu condiția că toate aceste manifestări negative (țipătul, motricitatea tensionată și agitată, grimasele etc.) se vor produce nu automat, ca niște reacții ereditare spontane la insatisfacerea trebuințelor organice primare (de foame, sete, somn etc.), ci ca primele (fie ele și foarte nebulose și inabile) încercări de acțiune socială intenționată, activă, inițiată de copil la insatisfacerea primei (fie ea și foarte elementară, primitivă) necesități de ordin socio-cultural în comunicare afectivă pozitivă.

Așadar, într-o formă mai sistematizată, despre manifestarea inițială a negării la copil în legătură cu insatisfacerea necesității socio-culturale în comunicare afectivă pozitivă am judecat după următorii parametri (indici): 1. Cognație negativă (perceperea lipsei comunicării afective pozitive). 2. Vocalizări negative (țipăt, scîncet, plîns etc.). 3. Motricitate negativă (mișcări agitate, tensionate ale corpului, capului, mînuțelor, grimase oțărîte etc.). 4. Emoții negative (neliniște, întristare, mînie, enervare etc.).

Noi am presupus că toate aceste manifestări elementare intenționate, inițiate în mod activ de copil la insatisfacerea necesității socio-culturale în comunicare afectivă pozitivă ca necesitate de ordin superior (comparativ cu trebuințele organice primare) se vor desfășura sub diverse forme sincretice.

Întru verificarea ipotezelor formulate și soluționarea sarcinilor înaintate, noi am elaborat și am aplicat anumite metodici și metode de investigare a originii negării la copii, descrierea cărora o vom face în cele ce urmează. La fondarea și aplicarea lor am ținut cont de principiile formulate în §4 al cap.II din partea teoretică a recentei lucrări (a se vedea).

## SERIA I DE EXPERIENȚE

### §3. Metodica investigării debutului negării (MIDN) la copii

*Etapa I.* După ce copilul este alimentat, schimbat și se simte bine, confortabil, experimentatorul se apropie liniștit de el la o distanță de aproximativ 50 cm, se înclină puțin de asupra lui, îl fixează cu o privire caldă, blajină și timp de 10 s comunică cu el mîngîietor, dulce, zimbîndu-i cu ochii, fruntea, fața, cu tot corpul și sufletul, vorbindu-i cu o voce blîndă, atrăgătoare, drăgăstoasă, pronunțîndu-i numele, folosind sunete din repertoriul lui, netezindu-l și dezmierdîndu-l ca pe una dintre cele mai dragi ființe, ca pe o adevărată personalitate.

*Etapa II.* Timp de 20 s investigatorul va păstra clipe de tăcere, privindu-l liniștit pe copil în ochi din poziție verticală obișnuită.

*Etapa III.* Cercetătorul îl părăsește pe copil, lăsîndu-l de unul singur în tăcere.

*Etapa IV.* Experimentatorul se retrage în așa fel, ca pruncul să nu-l vadă, iar el, în schimb, să-l poată bine observa și timp de 30 s să înregistreze toate manifestările posibile ale negării.

*Etapa V.* Se repetă încă de două ori întreg ciclul din primele patru etape.

Asemenea exerciții și probe se efectuează de trei ori pe săptămînă pe întreg parcursul perioadei nou-născutului (de la naștere până la două luni). Vom explica succint menirea acestor etape. Prima dintre ele e prevăzută pentru inițierea complexului de înviorare, iar cea de a doua pentru determinarea manifestării lui. Privite în ansamblu, ambele etape reprezintă un experiment de constatare cu ajutorul căruia vom stabili prezența sau lipsa complexului de înviorare la copil, necesitatea lui în comunicare afectivă pozitivă. Concomitent aceste etape poartă încărcătură formativă, exersînd la copil complexul înviorării, comunicarea cu cei din jur etc., cînd toate acestea nu se manifestă. Cu alte cuvinte, primele două etape îndeplinesc o funcție dublă: de constatare - formare. În felul acesta desfășurarea lor sistematică influențează benefic dezvoltarea psihică generală a pruncului, lucru extrem de important și necesar în primele luni de viață a copilului.

Aceeași funcție dublă (de constatare-formare) o îndeplinesc și următoarele două etape (a treia și a patra), numai că de data aceasta practicarea lor are ca obiectiv formarea și constatarea negării la copil. Probabil, nu trebuie pusă la îndoială cultivarea și posedarea de către acesta a unei asemenea facultăți umane, cum este negarea.

În fine, cea de a cincea etapă (repetarea) urmărește scopul de a consolida la copil complexul înviorării, comunicarea afectivă pozitivă și negarea. Ea ne



permite, simultan, să ne convingem de prezența sau lipsa acestor capacități la prunc. Vom remarca însă că din trei repetări ciclice a MIDN în cadrul unei ședințe experimentale va fi luată în considerare doar una singură, și anume acea probă, în care se va manifesta complexul de înviorare (comunicarea afectivă pozitivă) și (sau) negarea.

În dependență de circumstanțe ședințele experimentale s-au desfășurat de 2-3 ori pe săptămână cu fiecare copil, ele urmărind nu numai un scop științific, ci și unul educativ, antrenând copilul chiar din primele zile în ceea ce Antoine de Saint-Exupery numea „o splendoare umană rară”-în comunicare. În formarea acestei zestre sufletești, după părerea noastră, un rol deosebit îl joacă nu numai comunicarea afectivă pozitivă directă cu pruncul, ci și eclipsele de comunicare, care, deși sub o formă foarte elementară, reprezintă nu altceva decât anumite situații de problemă bazate pe efectul acțiunii nefinisate (B. V. Zeigarnik). Prin crearea unor asemenea situații experimentatorul incită copilul la comunicare cu el. Plăcerea comunicării, pare-ni-se, omul o sesizează atât în timpul desfășurării ei, cât și (sau mai cu seamă) în lipsa ei. Lipsirea de comunicare scoate în vileag, am zice, tot farmecul ei. Iată de ce, în viziunea noastră, odată simțind gustul comunicării emoționale pozitive, copilul, în perioada inițială a dezvoltării sale nu va mai dori să o rateze, protestând, așa cum poate el, la încetarea ei, opunând rezistență cu toată ființa sa.

Cele cinci etape ale MIDN sînt evidențiate mai mult din punct de vedere tehnic, metodic. În realitate însă, cu toată dorința noastră, hotarele dintre ele nu întotdeauna pot fi respectate. De ce? Deoarece însăși realitatea e mult mai complicată. Copilul, îndeosebi în perioada incipientă, în puterea manifestărilor sale mult prea nebuloase, sincretice este destul de imprevizibil, „nerespectînd” cu strictețe prescripțiile noastre metodice pregătite din timp.

#### **§4. Metodele de studiere a debutului negării la copii**

Metodica investigării debutului negării la copii (MIDN) a fost aplicată nu de una «singură, ci împreună cu metodele genetică longitudinală, a experimentului natural, a jurnalului, observării, convorbirii, comparării. Cu concursul și sub egida autorului acestor rînduri, experimentul a fost pregătit, organizat și efectuat cu aceiași copii pe parcursul creșterii și dezvoltării lor treptate, în condiții obișnuite de casă de către mamele lor - studente familiste la facultățile de educație preșcolară și învățămînt primar - și de către însuși autorul acestei lucrări asupra fiului său. Toți experimenterii erau inițiați în ale pedagogiei și psihologiei și, concomitent, cunoșteau și simțeau situația pe viu din interior. Un mare rol, în acest caz, l-a jucat intuiția cercetătorilor, ce s-a format treptat, odată cu acumularea experienței de viață și activitate zilnică în comun cu pruncul. În felul acesta la părinți se crea un simț sintetic al copilului:

al trebuințelor lui, al emoțiilor trăite, al sunetelor emise etc. Desfășurarea experimentului și observările științifice orientate au fost înregistrate în jurnale speciale. În ele am fixat nu numai ceea ce făcea sau ce răspundea copilul, după cum se practica tradițional în psihologie, dar și ceea ce îi răspundea copilului mama, alți membri ai familiei, ce l-au întrebat sau cum au procedat ei pînă la aceasta, care a fost situația în care s-a desfășurat comunicarea pînă la răspunsul copilului, în timpul derulării sau după finisarea lui etc.

Cu alte cuvinte, spre deosebire de tratarea tradițională a pruncului ca pe o ființă individuală, separată și reactivă, plină, după expresia lui J. Bruner, de „peripeții singuratică” ca la I. Piaget (76, p.108), noi l-am conceput și l-am tratat ca pe un subiect activ comun-separat al diadei „familie-copil”, ca pe un cuplu socio-cultural unitar-individual civilizată, în dezvoltarea psihică a căruia un rol deosebit îi revine, mai întîi comunicării afective pozitive, apoi celorlalte tipuri de activitate predominantă în comun-aparte corespunzătoare vârstei copilului. Aceste idei vin de la L. S. Vîgotski, de la elevii lui (A. N. Leontiev, D. B. Elkonin, P. Ia. Galperin, A. V. Zaporojet, L. I. Bojovici ș.a.), cît și de la urmașii și urmașii urmașilor acestora (M. I. Lisina, L. F. Obuhova, N. I. Podolski ș.a.). După cum constată E. V. Ciudinova, „în psihologia sovietică însă cercetările concret-psihologice în care ar fi descrise etapele inițiale ale formării relațiilor semiotice în albia abordării de diadă practic lipsesc, cu toate că importanța socială a elaborării reprezentărilor despre determinantele și condițiile de bază ce influențează procesul formării funcției semiotice este evidentă” (E. V. Ciudinova, 1986, p.3). Exact același lucru îl putem atesta și referitor la proveniența și dezvoltarea negării la om. În Occident însă ideile lui L. S. Vîgotski au căpătat o nouă dezvoltare. Pruncul nu mai este tratat ca o ființă, plină de „peripeții singuratică”, ci, după expresia lui J. Bruner ca o „responsabilitate colectivă”, după cum e la L. S. Vîgotski. Diada astăzi e înlocuită prin triadă: tată-mamă-prunc” (28). Însă ne putem da seama ușor că acest cerc poate fi lărgit și că putem vorbi nu numai de triadă, dar, probabil, de familie, alți oameni, societate - de sistem, am zice noi.

Întru determinarea caracterului nativ și/sau formativ al negării, am recurs și la experimentul comparativ. Am comparat originea negării la copiii crescuți și educați în familie și la pruncii din Casa copilului. Sub egida și cu concursul nemijlocit al autorului acestei lucrări, cercetările au fost efectuate de către studenții familiști ai facultății de educație preșcolară care-și creșteau odraslele în condiții de casă și care-și făceau tezele de curs și de licență. Pe parcursul investigărilor am conversat în permanență cu mamele-experimentatoare, cu personalul din Casa copilului. Experimentul comparativ a început numai după o perioadă de adaptare reciprocă a tuturor părților: a pruncilor și a experimentatorului, a personalului și a experimentatorului etc. În această perioadă cercetătorii s-au jucat cu copiii, au conversat cu ei, s-au plimbat etc.

Vorbind despre metodele aplicate de noi, nu vom uita nici pentru o clipă de spusele renumitului savant francez P. Fress care, apreciind valoarea metodelor psihologice, consemna: „în științele tinere și în problemele noi rolul principal îl joacă observarea” (citată după „Axperimentalinaia psihologia”, 1966, p.106). La cele notate de P. Fress am putea adăuga doar cuvintele altui vestit psiholog francez, H. Wallon, care constata: „Psihologia copilului, în tot cazul psihologia copilăriei timpurii, se bazează aproape în exclusivitate pe observare” (75, p.24).

## §5. Subiecții experimentali

În experiment au participat 16 prunci: 8 copii din familie și 8 de la Casa copilului din pr.Bălți. Pentru investigații au fost selectați doar copiii sănătoși din punct de vedere fizic și psihic. Cercetările au început după o săptămână de la sosirea copiilor în familie sau în Casa copilului timp în care nou-născuții, mamele și personalul se adaptau la condițiile noi. Către momentul demarării experimentului copiii din familie aveau de la 12 până la 15 zile, iar cei din Casa copilului de la 2 până la 3 luni de zile. Decalajul dintre vârsta copiilor din familie și cei din Casa copilului se explică prin faptul că ultimii erau internați numai după aflarea lor obligatorie în spitalul pentru copii din or.Bălți, unde erau supravegheați suplimentar după maternitate până la vârsta de 2-3 luni. La prima vedere acest decalaj poate trezi suspiciuni în ceea ce privește corectitudinea comparării originii negării la copiii din familie și la cei din Casa copilului. Dar să nu ne grăbim cu concluziile.

Prima serie de experiențe a durat până la vârsta, la care pruncii, conform criteriilor stipulate, utilizau negarea în comunicarea afecțională cu ei. Care este această vârstă? Răspunsul ni-l oferă rezultatele experimentale. Cercetările formative au fost efectuate cu fiecare copil aparte de 2-3 ori pe săptămână, în dependență de circumstanțe. În total cu cei 16 copii, până la depistarea momentului manifestării negării, au fost efectuate 412 probe formative.

## §6. Rezultatele cercetării

Aplicarea uneia și aceleiași metodici a investigării debutului negării (MIDN) și a metodelor descrise mai sus la diferiți copii din diferite familii, cât și la cei din Casa copilului ne-a permis să facem anumite constatări. Ne vom referi mai întâi la rezultatele experimentale obținute în urma examinării copiilor din familie. Vom face acest lucru în corespundere cu etapele de bază ale metodicii aplicate (MIDN).

Prima etapă a MIDN o constituie inițierea complexului de înviorare în clipele, când pruncul e sătul, uscat și se simte bine. Această etapă a fost

respectată în toate probele și avea o durată de, cum am arătat mai sus, 10 s. Considerăm că, de rînd cu predestinația diagnostică, ea mai influențează pozitiv și dezvoltarea psihică generală a copilului - a comunicării, cunoașterii, afectivității, volițiunii, personalității, relațiilor interpersonale etc. În timpul desfășurării acestei etape am stabilit că în săptămîna a treia de viață nou-născuții fixează mamele cu privirea, se uită în ochii lor, sînt, pare-se, atenți, dar șed liniștit, fără zîmbet, fără mișcări. În asemenea clipe, după expresia mamelor, ai senzația că aceste ființe plătînde reprezintă „o taină adîncă” și că tot atît de „enigmatic ne simt și ele pe noi”.

La desfășurarea celei de a doua etape a MIDN pruncii de trei săptămîni de zile încă nu manifestă complexul de înviorare.

În această vîrstă nici desfășurarea etapelor a treia și a patra ale MIDN nu dau nici un efect.

În săptămîna a patra, la unii prunci apar primele elemente sporadice ale complexului de înviorare în cadrul etapelor întîia și a doua ale MIDN, iar în baza lor, concomitent, apar unele elemente ocazionale primitive de negare în timpul desfășurării etapelor a treia și a patra ale MIDN. Iată un exemplu din jurnalul autorului consacrat, studierii ontogenetice a negării.

Dumitraș J. (27 zile) e sătul, uscat, se simte bine. Mama a conversat mîngîietor cu dînsul 10 s. El s-a concentrat, apoi a zîmbit. L-a părăsit, lăsîndu-l de unul singur în salon, și a venit la bucătărie unde mă aflam eu și Ina, fiica noastră de 15 ani. Peste cîteva clipe băiețelul a început a țipa ușor. Ina s-a dus, l-a luat și l-a adus la bucătărie. Eu am început a comunica emoțional cu el. Copilul s-a concentrat puțin, apoi a zîmbit. După aceasta a stat cîteva secunde neutru. Fiica l-a dus din nou în salon, lăsîndu-l singur. Din nou am auzit țipătul lui. Ina s-a dus la el, l-a luat și l-a adus la bucătărie. Noi cu toții am reacționat prin expresii binevoitoare exclamative. Mama a început să converseze cu el drăgăstos. Dumitraș din nou a zîmbit, a mișcat vioi din tot corpul, apoi s-a liniștit. Peste puțin timp i s-a adresat Ina. Băiețelul i-a zîmbit atît de frumos, vesel, încît și noi nu am putut rezista și am început a rîde și a vorbi tare, emoțional. L-a dus apoi în salon. Mai mult nu l-am auzit țipînd. Dumitraș ședea culcat pe spate singurel, liniștit.

După cum ne demonstrează rezultatele căpătate în urma desfășurării primelor două etape ale MIDN, pe parcursul lunii a doua are loc formarea în continuare a complexului de înviorare și statornicirea lui structurală. La concentrarea privirii și la zîmbet în această perioadă se asociază diverse emisiuni nediferențiate de sunete verbale laringale („î-î-î...”), labiale (m-v-u-u...”, „bu-u-u...”, „m-a-a-a...”, „p-f-u...”, „b-v-u-u...” etc.), crește numărul de mișcări, inclusiv de mișcări respiratorii, care, spre finele manifestării complexului de înviorare, se întesesc și se termină cu un „înnec” de aer tras mai adine și mai larg, producînd un sunet nearticulat confuz și complex de

tipul „î-c-î-a”, după care copilul tresaltă brusc în sus de bucurie cu tot corpul, râde cu gura cât mai deschisă, primind o mare satisfacție. Părinților, care văd cum se aruncă în sus „acești peștișori jucăuși” li se pare că „o mai mare fericire pentru ei nu există”.

Utilizarea procedeelelor metodice din etapele a treia și a patra ale MIDN ne demonstrează că în perioada lunii a doua de viață, simultan cu încetățenirea treptată a complexului de înviorare, are loc și procesul de formare și stabilizare succesivă a complexului negării. Vom ilustra cele spuse printr-un extras din procesul verbal în care sînt descrise probele efectuate cu Marcela R. la 1 lună 20 zile. Ne vom referi doar la datele din ultimele două etape ale MIDN.

După manifestarea complexului de înviorare, mămica și-a părăsit fiica. Peste 20 s aceasta a început a scînci, a da neliniștit din mînuțe, piciorușe, cap, apoi a început a țipa din ce în ce mai tare. Peste 40 s mama a revenit la fetiță și a vorbit afectuos cu ea. Aceasta a fixat-o cu privirea și o asculta. Apoi sa înviorat cu tot corpul, capul, dar nu a zîmbit. A emis unele sunete complexe: „m-v-u”, „p-f-u”, împingînd aerul printre buzele închise. La un moment dat a zîmbit și brusc a „sărit în sus” de bucurie. Mama din nou s-a retras din cîmpul optic al fetiței. Marcela, peste 15 s, a început din nou sa scîncească, să se mînie, să se agite cu tot corpul, capul, mîinile. Mama a reapărut în fața odraslei sale. Treptat fetița din nou s-a înviorat.

În cea de a treia lună, cu ajutorul MIDN, am depistat o conturare suficient de pronunțată a manifestării complexului de înviorare și o diferențiere clară a elementelor lui la toți copiii investigați. La fel s-a manifestat și complexul negării, mai cu seamă către finele lunii a treia și începutul lunii a patra. Unele mame au observat clar că la vîrsta de trei luni de zile în perioada de veghe copiii „caută vorbă mai mult”, „se mînie”, „plîng cînd sînt lăsați singuri” și că ele, din cauza aceasta „nu-și pot căuta de lucru”. Are dreptate L. S. Vîgotski, cînd scrie că la vîrsta de 2-3 luni „copilul îl întîmpină pe adult cu zîmbet” și că „se supără, cînd este lăsat singur”. (81, p.300).

De pildă, Mariana B. (2 luni 18 zile), după o conversare duioasă cu ea (etapa a doua a MIDN), zîmbește plăcut, atrăgător, mișcă vioi din minuțe, piciorușe, tot corpul, capul, vocalizează „a-a-î-î...”, privește bucuroasă la mamică sa. Apoi, după 20 s de neutralitate, mama o părăsește, căutîndu-și de treabă. Fetița, rămînînd de una singură (etapa a treia a MIDN), peste cîteva clipe a început să plîngă, să dea tensionat și agitat din minuțe, piciorușe, cap, tot corpul, să se ridice mînios cu burtica în sus sub formă de arc, sprijinîndu-se pe umere și călcîie - să facă un pod în arc. Cînd mama a venit din nou și a vorbit afectuos cu ea, fetița s-a înviorat. Peste cîteva clipe însă, fiind părăsită, ea a pus în aplicare mijloacele anterioare: țipătul, mînia, mișcările agitate etc.

Prin urmare, la vîrsta de aproximativ trei luni complexul negării se manifestă printr-o totalitate de componente suficient de expresive la toți copiii

din familii cu care au fost efectuate probele respective. Din ce se compune această totalitate de elemente? Analizînd și generalizînd datele experimentale obținute, vom constata că ea se constituie din patru blocuri funcționale de bază:

1. blocul cogniției negative (perceperea situației; orientarea și fixarea de către prunc a lipsei (absenței) sursei ce îi satisface necesitatea socio-culturală în comunicare afectivă pozitivă cu el; orientarea, comutarea, concentrarea și stabilitatea atenției);
2. blocul emoțiilor negative ce exprimă atitudinea copilului față de încetarea acestui fel de comunicare cu el (neliniștea, mînia, enervarea etc.);
3. blocul motricității negative (mișcărilor agitate și tensionate ale mînuțelor, piciorușelor, corpului, capului etc.);
4. blocul vocalizărilor negative (țipătul, scîncetul etc.).

Vom consemna că toate aceste blocuri funcționale sînt evidențiate mai mult din punct de vedere teoretic. În realitate însă ele formează o structură dinamică sincretică pe care am numit-o complexul negării (vezi fig. 3.1).

Înseamnă oare că la vîrsta de trei luni de zile acest complex reprezintă deja pentru copil o adevărată negare? Nu, desigur. Acesta, mai degrabă, e abia prototipul negării care pentru prima dată, sub o formă rudimentară, exprimă atitudinea pruncului față de insatisfacerea primei sale trebuințe socioculturale,

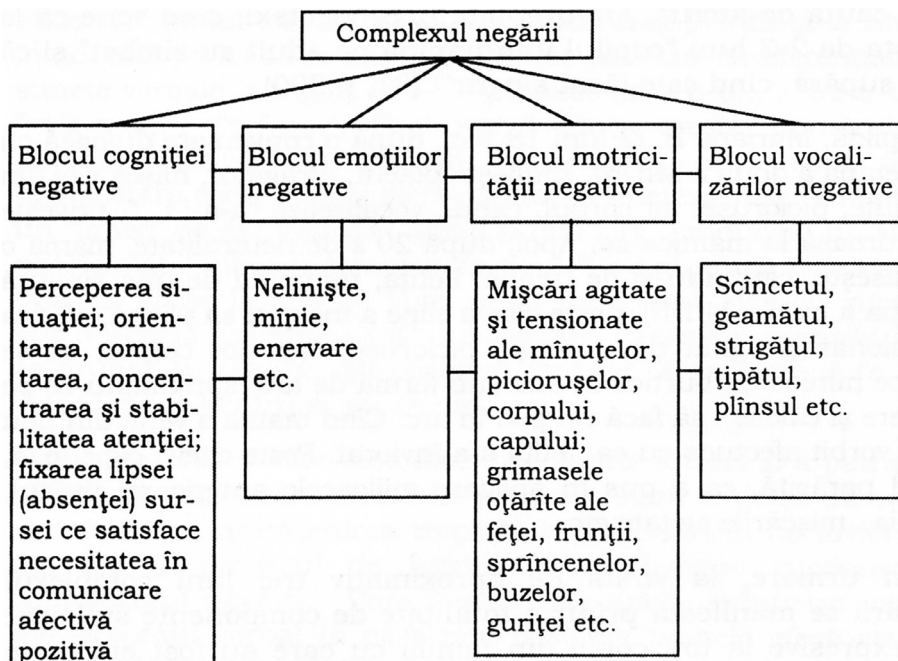


Fig. 3.1. Structura funcțională ontogenetică incipientă a complexului negării

formată pe parcursul vieții postnatale, și anume a trebuinței în comunicare afectivă pozitivă cu adultul. Acest complex, deși foarte firav și primitiv, e totuși o formațiune calitativ nouă (o neoformațiune) în comportamentul copiilor din familie și constituie, în viziunea noastră, începutul negării la ei. Or, începutul întotdeauna-i anevoie. Dar el există și, pare-ni-se, are o anume pornire la copiii din familie.

Care este starea de lucruri în această privință la pruncii din Casa copilului? La prima vedere poate să pară că lipsa căldurii părintești și a căminului familial va provoca la ei o manifestare mai timpurie și mai puternică a complexului negării sau, cel puțin, în același timp și tot atât de expresiv ca și la copiii din familie.

După cum reiese din datele noastre experimentale, la discipolii din Casa copilului la vârsta de trei luni complexul de învioreare nu s-a manifestat. Abia după trei luni de aflare și îngrijire a lor în această instituție statală, adică la vârsta de 5-6 luni a început să apară acest complex. El însă se deosebea evident de complexul învioreării al copiilor din familie. La pruncii din Casa copilului acest complex era de o durată scurtă, de o intensitate mică și părea, deci, atenuat, puțin conturat. De aceea și complexul negării, inițiat în baza complexului de învioreare, se exprima la fel, adică slab pronunțat, neclar, șters și pentru puțin timp.

Așadar, la copiii din familie complexul negării s-a manifestat aproximativ la vârsta de trei luni, odată cu exprimarea pregnantă a complexului de învioreare. La pruncii din Casa copilului însă complexul negării a apărut abia la vârsta de 5-6 luni și, de asemenea, concomitent cu apariția complexului de învioreare. Dacă ar fi fost programate genetic, aceste două complexe (cel de învioreare și cel de negare) s-ar fi ivit în același timp. Așa ceva însă nu s-a manifestat și deci nu am depistat. Noi am constatat că complexul negării și cel al învioreării apar la pruncii din Casa copilului cu trei luni mai târziu, decât la copiii din familie. Decalajul acesta reprezintă, posibil, timpul necesar pentru formarea și constituirea simultană a acestor două complexe diametrul opuse ce se condiționează reciproc.

Prin urmare, ipoteza inițială formulată de noi s-a adevărit: negarea nu este o formațiune congenitală. Ea nu se manifestă imediat după naștere sau, după un anumit interval de timp, concomitent și la fel la toți copiii.

Înseamnă oare aceasta că negarea, în perioada incipientă, e o formațiune pur socială, culturală și că ea nu are nici o legătură cu formațiunile biologice ereditare? Răspunsul la această întrebare depinde, într-o anumită măsură, de componența negării și de caracterul manifestării unor elemente ale ei. Să ne referim la ele.

Chiar și cu ochiul liber se poate observa că în componența complexului negării se conțin atât elemente dobândite pe parcursul vieții postnatale

(cum ar fi, bunăoară, comutarea atenției și concentrarea ei spre încetarea comunicării afective pozitive cu adultul ca primă necesitate socio-culturală semnificativă formată), cât și componente congenitale (țipătul copilului, mișcările tensionate și agitate ale mușchilor flexori etc.). Acestea de la urmă (componentele congenitale) constituie niște reacții biologice înnăscute ce asigură supraviețuirea organismului chiar din momentul nașterii lui. La timpul lor N. M. Șcelovanov, N. L. Figurin și M. P. Denisova numeau totalitatea acestor reacții ereditare „complex emoțional negativ”, „țipăt” (175, p.32). Acest complex (țipăt), scriu ei, „este prezent la copil de la naștere” (ibidem). În primele săptămîni de viață, constată ei, „copilul fie că doarme, fie că țipă, fie că suge” (ibidem, p.13). Deci, în această perioadă nou-născutul își petrece starea de veghe, practic, în țipăt endogen.

De ce țipă atît de mult copilul? De aceea, ne explică aceiași autori, pentru că „orice excitație iradiază vast, fiind însoțită, de obicei, de mișcări intensive și de ridicarea tonusului muscular” (ibidem). „Țipătul este, - scriu ei, - o manifestare dintre cele mai puternice a iradierii vaste a excitației” (ibidem).

În opinia lui L. S. Vîgotski, țipătul (sau, cum îl mai numea el, „reflexul țipătului”, „reacție vocală a copilului”) reprezintă baza ereditară a apariției vorbirii adultului (80, p.164). „Repetîndu-se în anumite situații, - scrie în continuare autorul, - combinîndu-se în aceste situații cu iritanți condiționali și făcînd parte din componența acestor situații, reacțiile vocale ale copilului (țipetele - n.n.) foarte de timpuriu, deja în primele săptămîni ale vieții, încep a se transforma în reflexe vocale condiționate. Ele sînt provocate nu numai de diverși stimulenți necondiționali interni, dar și de stimulenți condiționali care se îmbină cu diverse reacții înnăscute ale copilului” (ibidem). Aceste idei ale lui L. S. Vîgotski sînt confirmate și de opiniile lui H. Wallon, care scrie că țipătul face parte dintr-un complex de reacții psihofiziologice provocate de o situație critică de moment” (74, p.191). „Vorbirea, - arată H. Wallon, - începe cu țipătul” (ibidem).

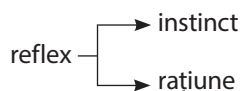
După cum se presupune astăzi, țipătul se manifestă datorită excitării „creierului emoțional”, a centrilor subcorticali din sistemul limbic, talamo-palidal (în special din hipotalamus) și din formațiunea reticulară. Cu vîrstă însă intră în funcțiune și centrii corticali, care vor interacționa cu cei subcorticali. Astfel, centrele emoțiilor negative sînt distribuite în diferite sectoare ale creierului, formînd un sistem unitar, drept care ele, emoțiile negative, sînt trăite de organism integral, ca o stare generală nefavorabilă (135; 36; 20; 64; 31; ș.a.). Iritarea sistematică a acestor centre se consolidează, datorită cărui fapt se formează reflexele condiționate respective și, corespunzător, în scoarța emisferelor mari apar legaturile nervoase temporare ce stau la baza întregii activități psihice a individului (ibidem).



Particularitățile manifestării „complexului emoțional negativ”, a „țipătului” (Șcelovanov, Figurin, Denisova) diferă însă în cazul insatisfacerii trebuințelor organice și a celor culturale. În cazul insatisfacerii primului fel de trebuințe (organice) țipătul este mai puternic, mai strident și nu rare ori izbucnește brusc, spontan, pe când la nesatisfacerea celui de al doilea fel de necesități (comunicare afecțională) el este mai slab, mai atenuat și apare, de cele mai dese ori, lent, treptat (îndeosebi în perioada incipientă). Prin urmare, odată cu includerea lui în componența negării țipătul treptat se culturalizează, se umanizează, fiind condiționat, pe parcursul ontogenezei, tot mai mult și mai mult din punct de vedere social (morail, civic etc.), devenind, treptat, o acțiune (un mijloc, un instrument, o unealtă) socială „de ieșire în afara sa” și de soluționare a situațiilor socio-culturale apărute. Țipetele spirituale și țipetele organice sînt țipete diferite. „Cine nu știe din observările simple, - întrebă retoric L. S. Vîgotski, - că copilul flămînd țipă nu așa, cum țipă copilul sătul?” (80, p.166). Și invers, am zice noi. După părerea noastră, apariția țipătului spiritual, a complexului negării în ansamblu ca instrument de reglare a conduitei celor din jur, iar prin intermediul lor și a celei proprii, constituie, concomitent cu complexul înviorării, un moment de răscruce (hotărîtor) în viața lui și a celor din jur, în relațiile lor reciproce, în dezvoltarea psihică generală a pruncului.

Așadar, generalizînd cele relatate pînă acum, vom observa că inițial, imediat după naștere, țipătul îndeplinește exclusiv anumite funcții organice. Treptat însă, pe parcursul vieții postnatale, datorită diferențierii stimulenților și a efectelor produse de ei, el începe a îndeplini și alte funcții, ce poartă amprenta acestora. Deci, treptat, unul și același instrument (dar, de fapt, altul), țipatul, la vîrsta de 2-3 luni de zile îndeplinește mai multe funcții - atît organice, cit și socioculturale (94; 24). Date similare a obținut și N. Ia. Kușnir, studiind dinamica plînsului la copil în primele luni de viață (109). „în prima lună de viață plînsul-protest reflecta starea de disconfort, - scrie autoarea, - iar în cea de a doua reflectă deja nemulțumirea copilului față de refuzul în comunicare cu el” (109, p.57). „Trecerea stadial-etativă de la prima lună de viață a copilului la cea de a doua - conchide ea - este însoțită de apariția componentei active în structura intonațională a plînsului...” (109, p.60).

Inițial însă, atît țipetele organice cit și cele spirituale, au aceeași origine: reflexele. După V. A. Vagner, acestea de la urmă, reflexele, evoluează în instincte și rațiune (136, p. 101). Dar nu liniar ca la Spenser, Darwin, Romens (reflex-instinct- rațiune) sau ca la Lewis, Poucher (reflex-rațiune-instinct), ci divergent:



La acest specific al genezei negării vom mai reveni. Pînă atunci însă vom observa că evoluarea în continuare a instinctelor și rațiunii, după noi, nu decurge paralel, ca în schema de mai sus, ci în interacțiunea, întrepătrunderea și condiționarea lor reciprocă. În special în primele luni de viață, cînd copilul, după cum scrie L. S. Vîgotski, se află într-o stare intermediară de dezvoltare, la o etapă de trecere între „dezvoltarea intrauterină și perioadele postnatale ulterioare”, cînd el s-a desprins de mamă fizic, dar nu și biologic” (81, p.269).

În lumina considerentelor expuse Arborele genealogic al negării la copii în perioada de la naștere pînă la vîrsta de trei luni, poate fi reprezentat schematic astfel (a se vedea fig.3.2).

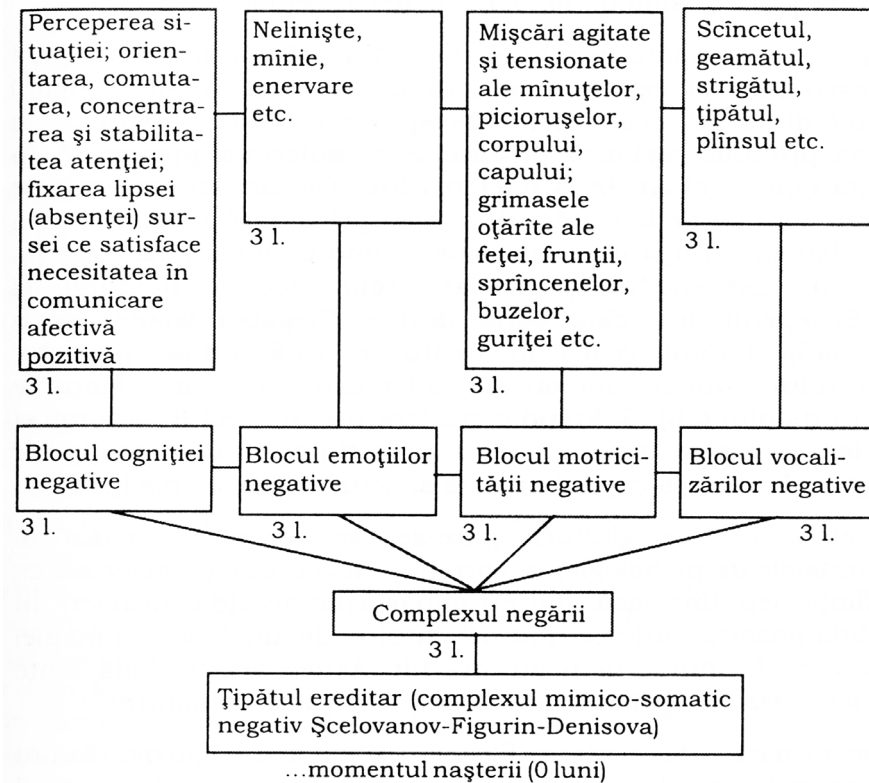


Fig.3.2. Arborele genealogic al negării la copiii de 3 luni

## §7. Discutarea preliminară a unor rezultate privind natura țipătului la copii

Aici vom face un mic popas istoric și vom constata că în istoria studierii naturii țipătului, există diverse opinii. Pînă în prezent în știință noțiunile „țipăt”, „strigăt”, „plîns” nu rare ori sînt utilizate ca sinonime (181). Lucrul

acesta, probabil, nu e întâmplător, deoarece, după cum se știe, omul își începe viața prin țipăt (strigăt, plîns) și tot cu el, practic, o termină. „Am plîns venind pe lume”, scrie W. Shakespeare în „Regele Lir” (184). După P. Ostwald, „țipătul reprezintă primul comportament uman” (citată după 181, p.441). În opinia noastră (și spre regretul nostru, al tuturor), el e și ultimul, probabil, la finele vieții lui.

Ce semnifică țipătul copilului? Lucrețius bănuia în primul țipat presentimentul existenței mizerabile în care va intra copilul (citată după 52, p.84). W. Shakespeare atribuia țipătului un sens profund pesimist, și anume că suferința predomină în viața omului chiar de la nașterea lui: „Cu lacrimi am venit pe lume noi,/ Și de la cel dintîi răsuflet prins-am/ Să plîngem, să ne zbatem, să țipăm/ ...Am plîns venind pe lume,/ La comedia ei cu măscărici”) (184). Același sens acordă țipătului și A. Schopenhauer, cînd scria despre „Negarea voinței de a trăi”(49). I. Cant vedea în țipătul nou-născutului protestul spiritului uman împotriva inferecării lui în lanțurile senzorialului (26). S. Freud, considera primul țipăt drept protest în fața necunoscutului, un fel de prototip al tuturor atitudinilor pe care le va avea copilul în viața sa (citată după 52, p.84).

Ecourile acestor gînduri, pare-se, se resimt și astăzi în manualele de psihologie, în care nou-născutul e caracterizat ca o ființă neputincioasă. Noi nu împărtășim aceste convingeri. În opinia noastră, puterea nou-născutului, de altfel, ca și a mamei lui, constă anume în neputința lui. Astfel, aceste două ființe consonează, se ajută reciproc și supraviețuiesc de minune.

Prin urmare, unii scriitori, filosofi, psihiatri și psihologi căutau în țipătul copilului un anumit sens. Pentru ei însă acesta îl constituia nu altceva, decît o proiecție a celor gîndite, simțite sau dorite de ei asupra psihicului „imaculat” al copilului și manifestărilor lui.

Un alt grup de savanți (biologi, psihologi, lingviști, fiziologi, pediatri, pedagogi ș.a.), de regulă, consideră țipătul (plînsul, strigătul) copilului un act reflectoric instinctiv în vederea satisfacerii trebuințelor organice (de foame, sete, somn etc.) (89; 163; 159; 155; 88; 72; 73; 175; 115; 85; 153; 156; 14; 77; 182; ș.a.).

Într-adevăr, în primele două luni de zile țipătul copilului poartă un caracter preponderent ereditar și dă un efect palpabil în satisfacerea trebuințelor primare. Comparativ cu țipătul endogen al nou-născutului ce se manifestă imediat după naștere, „formarea țipătului ca mijloc de exprimare a ceva, cu ce el nu are o legătură fiziologică directă, are loc mai tîrziu” (75, p. 117). După cum observă A. M. Fonariov, datorită țipătului „copilul este alimentat, luat în brațe (căldura) etc. și toate acțiunile adultului, fiind orientate spre copil, sînt percepute de către acesta ca un rezultat al acțiunii proprii (a țipătului), întipărindu-se repede conform mecanismului reflexului condiționat” (177, p.81-82). În felul acesta, conchide autorul,

„țipătul devine un semnal condițional de obținere a rezultatelor dorite din mediul extern (după tipul reflexelor instrumentale)” (ibidem, p.82). „Cheia pentru însușirea comportamentului, - ne arată L. S. Vîgotski, - o constituie însușirea stimulenților (80, p.120). „în felul acesta, - continuă el, - însușirea comportamentului reprezintă un proces mijlocit (cursivul autorului - n.n.), care întotdeauna se realizează prin intermediul stimulenților auxiliari cunoscuți” (ibidem). Aceste idei ale lui L. S. Vîgotski sînt susținute și de J. Bruner, care caracterizează țipătul copilului de trei luni nu ca pe o reacție înnăscută, ci ca pe un semnal instrumental (102, pp.48, 64). Aceasta înseamnă că în procesul interacțiunii permanente cu adultul și satisfacerii trebuințelor respective copilul începe a-și exprima dorințele sale, antrenînd și diferențiînd funcția instrumentală a țipătului. După cum scrie L. I. Anțiferova cu referință la H. Wallon în prefața cărții acestuia, „reacțiile emoționale constituie primul și cel mai fundamental mod de legătură a copilului cu mediul social care îl înconjoară, prima formă de comunicare cu adultul ce mijlocește atitudinea copilului față de lumea obiectelor. În procesul acestei comunicări are loc formarea modalităților de exprimare a diferitelor emoții. Odată cu aceasta se crează condiții de dezmembrare a mijloacelor de exprimare și a emoției ca atare și transferarea lor în procedee autonome de căpătare a unui anume rezultat” (62, p.10). În continuare autoarea exemplifică acest fapt în felul următor: „Bunăoară, - continuă ea, - reacțiile emoționale ale copilului flămînd provoacă apropierea adultului, alimentarea și mîngîierea. Acum, avînd nevoie de comunicare, copilul, nefiind deja flămînd, începe a țipa și a plînge, atrăgînd atenția adulților” (ibidem).

Adultul însă „chiar de la bun început își exprimă atitudinea față de copil ca față de subiect și se comportă cu el ca partener de comunicare” (117, p.37). „Mai mult decît atît, - continuă M. I. Lisina, - adultul de multe ori „joacă” și pentru copil ca al doilea participant la comunicare, dînd, în avans, acțiunilor lui sens și semnificație, pe care el încă nu le are” (ibidem). Această formă specifică de comunicare, pe care am atestat-o și noi în cercetările noastre, am numit-o monodialog. Deci, ca rezultat al monodialogării permanente, concomitent cu satisfacerea trebuințelor organice, adultul formează, treptat, la copil și anumite trebuințe socio-culturale, în primul rînd, necesitatea în comunicare afectivă pozitivă cu el, așa încît la vîrsta de 2-3 luni de zile întreruperea ei în situațiile corespunzătoare face ca, puțin cîte puțin, țipetele inițiale organice ale copilului să se preschimbe în țipete sociale (spirituale, culturale), mai exact, pentru început, în țipăt sincretic psiho-socio-cultural. În acest sens J. Bruner evidențiază trei schimbări esențiale în țipătul copilului: 1) diminuarea intensității întregului spectru de frecvențe și reducerea completă a unei părți anumite a lui; 2) scurtarea duratei țipătului, comparativ cu țipătul inițial și apariția unor pauze, așteptări din partea copilului; 3) stilizarea

țipătului copilului, comparativ cu țipătul înăscut care este același pentru toți copiii (citat după 102, p.64-65).

Dar J. Bruner nu a studiat geneza țipătului în contextul genezei negării la copil, al încetării (întreruperii) comunicării afective pozitive cu el. Iată de ce E. I. Isenina în lucrarea sa fundamentală „Doslovesnii period razvitia reci u detei” ne atrage atenția: „E necesară o studiere specială a genezei vocalizărilor comunicative negative” (102, p.65). Vom preciza însă că negarea, după cum am arătat în partea teoretică a lucrării noastre, poate fi redată nu numai prin anumite vocalizări comunicative negative, după cum susține E. I. Isenina, dar și prin multe alte mijloace, și multiple combinații ale acestora conform T.G.S.țU.) (a se vedea partea teoretică, cap.II, §3). De acest fapt ne vom convinge în continuare, la studierea dezvoltării negării la alte vârste.

Cele relatate pînă acum ne permit, probabil, să conchidem că izvoarele țipătului la copil sînt diferite: de ordin material (insatisfacerea trebuințelor organice) și spiritual (insatisfacerea necesității în comunicare afectivă pozitivă). Satisfacerea trebuințelor organice însă nu contribuie la apariția emoțiilor pozitive la copil, ci doar la calmarea, liniștirea lui. Acest fapt a fost observat încă în secolul trecut de către pediatrul rus S. Hutovițki (180) și confirmat ulterior de către N. M. Șcelovanov, N. L. Figurin, M. P. Denisova (175) și M. Iu. Kisteakovskaia (105). Noi am stabilit însă că, dacă în timpul țipătului provocat de întreruperea comunicării afective pozitive adultul restabilește acest tip de comunicare, atunci copilul nu numai că se liniștește, dar manifestă și anumite emoții pozitive. Nu întîmplător D. B. Elkonin scrie: „Reacția emoțională pozitivă la adult, ce se manifestă prin zîmbet și mișcări animate generale, iar mai tîrziu prin gîngurit și rîs, chiar de la bun început depinde nu de satisfacerea trebuințelor organice, ci este un indiciu al devenirii unei noi necesități sociale - a necesității în comunicare” (186, p.73).

Soluționarea problemei țipătului pruncului la întreruperea de către adult a comunicării afective pozitive cu el în primele luni de viață, pare-ni-se, varsă puțină lumină și asupra rezolvării unei alte probleme fundamentale de psihologie, și anume a celei ce ține de elucidarea genezei reprezentărilor despre obiect la copil, pe care, geneză, marele J. Piaget a considerat-o prototipul dezvoltării cognitive în general. După părerea savantului, reperate dezvoltării se observă mai pregnant în timpul studierii reacțiilor pruncului la dispariția sau ascunderea obiectelor. În urma unor cercetări speciale efectuate în aa.30 ai sec.nostru J. Piaget a evidențiat mai multe stadii în ceea ce privește comportamentul copilului la dispariția obiectului (46). Primul stadiu (de la naștere pînă la două luni) se caracterizează prin declanșarea la prunc a unor mecanisme senzorio-motore înăscute ce se acomodează la particularitățile obiectelor (la forma lor, la mărime etc.). În această perioadă copilul nu manifestă nici un anumit comportament ca răspuns la obiectul ascuns. La cel

de al doilea stadiu (de la două pînă la patru luni) copilul urmărește cu ochii obiectele ce dispar din cîmpul lui vizual, dar încă nu reacționează într-un mod special la dispariția lor. La stadiul trei (de la patru la șase luni) pruncul poate întinde mina și lua un obiect parțial ascuns, dar nu reacționează la obiectul complet acoperit. Se comportă așa, de parcă obiectul ascuns a încetat să mai existe pentru el. Abia la stadiul patru (între șase-douăsprezece luni) copilul începe a reacționa și a căuta obiectul ascuns. Dar există un șir de cazuri, cînd el nu reacționează la dispariția obiectului, de exemplu, cînd acesta de la urmă este permutat și ascuns în fața ochilor lui în alt loc. Ținînd cont de acest fapt, J. Piaget a mai evidențiat și alte stadii consecutive în perceperea de către copil a dispariției obiectului: stadiul cinci (de la douăsprezece pînă la optsprezece luni), cînd copilul, în timpul căutării obiectului ascuns, începe să țină cont de permutările lui și îl caută acolo, unde a fost ascuns ultima dată, și stadiul șase (de la optsprezece luni în sus), cînd copilul ține cont de mai multe permutări consecutive ale obiectului ascuns.

Prin ce explică J. Piaget în capacitatea pruncului de a căuta obiectul ascuns? Prin egocentrismul foarte timpuriu al copilului.

Vom menționa că problema genezei reprezentărilor pruncului despre obiectul dispărut (ascuns) formulată la timpul său de J. Piaget a fost și este mereu atacată în psihologie sub diverse aspecte (a se vedea 100; 65; 160; ș.a.).

Noi, la rîndul nostru, ne-am ciocnit cu această problemă în contextul studierii genezei negării la copii. Spre deosebire de investigările anterioare însă, am cercetat particularitățile reacțiilor intenționate active ale pruncului nu la ascunderea (dispariția) obiectelor fizice (moarte), ci a ființelor vii umane (a mamei, tatălui, fraților, surorilor etc.) care contactau permanent cu el. De aceea, probabil, rezultatele obținute de noi sînt altele, decît cele căpătate de predecesorii noștri. În particular, am constatat că la ascunderea adultului după ce a comunicat mîngîietor cu pruncul acesta de la urmă reacționează în mod activ și intenționat deja la vîrsta de 2-3 luni de zile. Dar și pînă la această vîrstă, cînd are loc procesul de formare treptată a reacțiilor respective, copilul dă dovadă de un asemenea comportament. O mostră (simplistă, desigur) de acest gen ar fi, și reacțiile unui copil obișnuit cu brațele, legănatul în situația cînd este lăsat de unul singur.

Prin ce se explică constituirea la copil la o vîrstă atît de timpurie (2-3 luni de zile) a reacțiilor active intenționate la întreruperea de către adult a contactului afectiv pozitiv cu el? Probabil, prin importanța pe care o are pentru copil un asemenea contact la etapa inițială a vieții lui. Dacă la dispariția obiectelor fizice copilul de pînă la 9-10 luni rămîne pasiv (a se vedea 46, p. 15), apoi la întreruperea contactului afectiv pozitiv cu adultul el devine activ și neagă acest fapt printr-un întreg complex de manifestări. Nu întîmplător M. Donaldson scrie că „în lumea „altor lucruri” un grup joacă un rol deosebit de important

pentru copil, independent de aceea dacă el conștientizează sau nu acest fapt, și acest grup îl constituie alți oameni” (91, p.33). Vom reține că la etapa inițială a dezvoltării (ca la nici o altă vîrstă, probabil), atitudinea copilului față de obiecte depinde în mod deosebit și este mijlocită de relațiile lui cu adultul, în așa măsură încît subiect al acțiunii este, de fapt, nu copilul de unul singur, ci copilul care acționează împreună cu adultul. Iată de ce pe prim-plan la copil apare comunicarea cu adultul, cooperarea cu el, și numai după aceasta acțiunea cu obiectele fizice. Dacă e așa, atunci copilul își exprimă, mai întii, o anumită atitudine față de adult, înfăptuind astfel o anumită acțiune socială (în sens că ea este adresată omului), și numai după aceea, prin co-operare, el începe a opera și cu obiectele fizice, sâvîrșind anumite acțiuni, numite acțiuni obiectuale. Astfel, primele acțiuni ale copilului nu sînt cele obiectuale, după cum continuă să se mai creadă uneori, dar cele sociale (spirituale) - mult mai importante, dar și mai complicate. Anume ele contribuie, probabil, la decentrarea foarte timpurie a copilului față de „lucrurile sociale” (față de oameni). Astfel, copilul manifestă inițial și un sociocentrism, dar și un egocentrism, un fel de socioegocentrism prin intermediul căruia soluționează tot felul de „centrisme”. Vorbind despre situația socială a dezvoltării copilului la etapa inițială, L. S. Vîgotski conchide: „Primul contact al copilului cu realitatea (chiar și în timpul îndeplinirii celor mai elementare funcții biologice) s-a dovedit a fi pe de-a întregul mijlocit social” (81, p.281). „Chiar de la bun început atitudinea copilului față de realitate este o atitudine socială” (ibidem). Mai mult decît atît, vorbind despre temelia dezvoltării la etapa inițială, L. S. Vîgotski accentuează că aceasta constituie „contradicția dintre socialitatea maximală a copilului (a situației în care se află el) și posibilitățile lui minimale de comunicare” (ibidem, p.282). Făcînd referință la F. Schiller, L. S. Vîgotski precizează în continuare: „După cum de la început copilul nu-și cunoaște „eu”-l său, el, după expresia lui F. Schiller, vorbind obiectiv, mai mult trăiește în altul, decît în el însuși” (ibidem, p.309). (Despre o altă tratare a dezvoltării conștiinței de sine a se vedea 118a; 58; 145; ș.a.).

În acest sens, probabil, nici relațiile intersociale (interumane) ale copilului nu se stabilesc atît de tirziu, după cum se credea pînă acum (la 7-8 luni, după J. Moreno, cînd copilul începe să manifeste interes spontan față de unul din vecini) (citată după 52, p.109-110), ci mult mai devreme, la 2-3 luni, cînd el nu numai că se bucură de prezența adultului, declanșînd complexul înviorării, dar și se mînie, cînd este părăsit și lăsat singur, punînd în funcțiune complexul negării pentru a nu întrerupe contactul afectiv pozitiv cu el. Deci, sociabilitatea la copil se manifestă, probabil, foarte de timpuriu.

Fapte de felul acesta, referitoare la dezvoltarea atenției, memoriei logice, voinței ș.a., l-au determinat pe L. S. Vîgotski să formuleze legea genetică generală a dezvoltării culturale a copilului: „Orice funcție în dezvoltarea

culturală a copilului apare în scenă de două ori în două planuri, mai întâi - social, apoi - psihologic, mai întâi între oameni ca o categorie interpsihică, pe urmă în interiorul copilului ca o categorie intrapsihică” (L. S. Vigotski, 1983, p. 145; 1982, p.115).

Faptul că pruncul la vârsta de două-trei luni declanșează complexul negării la dispariția adultului după contactul afectiv pozitiv avut, denotă, probabil, că el continuă să păstreze imaginea acestor relații agreabile cu adultul sub formă de reprezentări. Anume acestea, reprezentările, posibil, îi permit să restabilească în memorie lipsa persoanei dispărute și a contactului cu ea. Nu sînt oare acestea și primele reprezentări sociale? N-ar însemna oare aceasta că pruncul declanșează primele sale acțiuni pe plan intern sau primele sale acțiuni intelectuale? Unde mai pui că negarea, deși sub o formă concret-senzorială, constituie nu o reflectare directă, nemijlocită, ci indirectă, mijlocită a persoanei ascunse și a contactului emoțional pozitiv avut cu ea. După părerea noastră, stabilind că ceva este, iar ceva, în același timp, nu este, copilul, de fapt, face prima clasificare dihotomică în viața sa. Aceasta, în viziunea noastră, e o inteligență afectivă, sau atitudinală. Iată, probabil, de unde își trage vițele și inteligența emoțională, considerată azi net superioară inteligenței raționale.

Noi presupunem că simultan cu apariția funcției instrumentale a negării la copiii de aproximativ două-trei luni începe să se constituie (deși sub. o formă primitivă, nebuloasă, sincretică) imaginea despre sine ca despre o ființă activă ce poate, cit de cât, dirija cu cei din jur și cu sine însuși în vederea restabilirii comunicării afective pozitive pierdute. Această pierdere, probabil, poate fi asemuită cu pierderea de către adult a terenului de sub picioare.

Desigur, aceste și alte opinii ale noastre constituie doar niște ipoteze pe care știința psihologică contemporană fie că le verifică, fie că ar putea să le verifice pe viitor.

## **§8. Unele concluzii preliminare referitoare la geneza negării la copii pînă la vârsta de trei luni**

Generalizînd cele relatate pînă acum, putem conchide că, pe de o parte, negarea nu este o formațiune congenitală, deoarece nu se manifestă imediat după naștere sau concomitent și în același fel la toți copii din diferite medii, cât și din aceleași medii sociale (cum ar fi, bunăoară, la copiii din familie și la cei din Casa copilului), iar pe de altă parte, ea nu este o formațiune pur socială, culturală (cel puțin, în perioada incipientă a funcționării ei), deoarece conține în structura sa (deși sub o formă preschimbată) elemente biologice, înnăscute, care, în perioada inițială a vieții copilului, au o pondere suficient de mare în comportarea lui. Imediat după naștere aceste reacții emoționale



negative (țipătul, mișcările tensionate, agitate etc.) îndeplinesc o funcție organică - de manifestare a trebuințelor naturale (în alimentare, somn etc.). După prima lună de viață și pînă aproximativ la vîrsta de trei luni, odată cu creșterea perioadei de veghe și a posibilității de antrenare permanentă în comunicare afectivă pozitivă cu adultul, la copiii din familie aceste reacții ereditare căpătă și a doua funcție, cea spirituală ce exprimă anumite necesități socio-culturale, cum este necesitatea în comunicare afecțională, formată pe parcursul vieții postnatale. Prin urmare, chiar în debutul ei negarea se manifesta ca o formațiune complexă bio-psiho-socială. Just menționa la timpul său L. S. Vîgotski că primele structuri sînt primitive și că ele reprezintă „un tot psihologic natural, condiționat îndeosebi de particularitățile biologice ale psihicului” (80, p. 15).

În felul acesta, apariția negării la copil constă, probabil, în trecerea treptată a lui de la reacții negative înnăscute la acțiuni negative formate, de la reactivitate biologică la activism social, de la declanșarea automată a mecanismelor ereditare de apărare la însușirea și aplicarea intenționată, reglată a modalităților socio-culturale de comunicare, cooperare, conduită. Această trecere de la biologic la social (cu păstrarea preschimbată a biologicului la un nivel calitativ nou, sociocultural) are loc încontinuu, pe neobservate, latent, așa încît fără de anumite probe, sondaje sistematice special organizate e foarte greu de depistat o anumite linie de demarcare între ele. Odată apărut însă complexul negării ca formațiune psihică nouă (ca neoformațiune) nu desființează cu desăvîrșire „complexul emoțional negativ” (Șcelovanov, Figurin, Denisova), ci îl include și îl conține în chip restructurat la un nivel calitativ nou în componența sa.

Care sînt deci condițiile necesare și suficiente ale apariției negării la copil în perioada incipientă? După cum ne demonstrează rezultatele obținute, ca pruncul să poată nega el trebuie să dispună, mai întîi de toate, de premisele biologice respective, cum ar fi, după cum am arătat, țipătul, mișcările agitate și tensionate ale mușchilor flexori, emoțiile negative etc. Dar toate acestea constituie numai condițiile necesare ale manifestării potențiale a negării. Disponind de ele, negarea încă nu se va manifesta, așa după cum, de altfel, nu s-a manifestat pînă la vîrsta de aproximativ trei luni la copiii din familie sau, și mai convingător, pînă la vîrsta de aproximativ 5-6 luni la pruncii din Casa copilului, deși atît unii (cei din familie), cît și alții (cei din Casa copilului) aveau aceleași premise naturale. De rînd cu condițiile necesare mai trebuie create deci și anumite condiții sociale. Care ar fi ele? Compararea proceselor formării și apariției inițiale a negării la copiii din familie și din Casa copilului în perioada incipientă ne demonstrează convingător că asemenea condiții sînt multe și diferite, cea mai importantă la etapa primară fiind, probabil, comunicarea emoțională pozitivă sistematică a adultului cu copilul precum și întreruperea ei respectiv tot de atîtea ori. Dacă

e așa, atunci intervalul de timp în decursul căruia are loc devenirea negării la copil în faza ei inițială îl vom numi etapă pregătitoare. Această etapă, probabil, începe imediat după naștere, când are loc primul contact emoțional pozitiv cu copilul și tot atunci prima lui întrerupere. Etapa pregătitoare a constituirii primare a negării mai poate fi numită și latentă, deoarece în decursul ei are loc devenirea treptată neobservată a negării. Perioada latentă, sau pregătitoare a negării primare, după noi, cuprinde intervalul de vîrstă de la naștere pînă la aproximativ trei luni de zile, când se stabilesc blocurile ei funcționale de bază (a se vedea fig.3.1).

Dacă negarea nu e o formațiune congenitală și dacă ea a fost atestată în debutul ei sub formă de complex la vîrsta de trei luni la copiii din familie, să elucidăm în continuare evoluția ei la acești copii în perioada de la trei la șase luni de zile, când activitatea primordială a lor o constituie comunicarea afectivă pozitivă cu adultul, în primul rînd, cu mama și când ei se află și activează preponderent în poziție orizontală culcați pe spate.

## SERIA II DE EXPERIENȚE

Noi am presupus că în intervalul de la trei la șase luni, odată cu înaintarea în vîrstă a copilului, intensitatea manifestării complexului negării la el nu va fi aceeași, ci se va schimba și că atît la una și aceeași vîrstă, cît și în intervalul respectiv (trei- șase luni) intensitatea acestui complex va depinde de tipul de influență aplicat asupra copilului, mai precis, de încetarea acestui tip de influență. După cum a observat și M. J. Lisina, copilul „devine activ numai în cazul când adultul nu-i acordă atenție” (118, p.271). La fel putem presupune și despre durata manifestării complexului negării, care depinde, probabil, de mai mulți factori: de vîrstă, de tipul de influență aplicat, de particularitățile individuale, de intensitatea complexului dat etc. Pentru început însă ne vom limita la studierea intensității complexului negării.

Deci, pînă acum, în seria I de experiențe am acționat asupra copilului în mod complex: apăream în fața lui, îi zîbeam, îl mingîiam, conversam cu el, apoi dispăream (etapele întîia și a doua ale MIDN). Cum va reacționa însă copilul nu numai la încetarea integrală a acestui complex de stimulenți dar și la conținerea lor separată, a fiecărui stimulent aparte în perioada de la trei la șase luni de zile?

De data aceasta, în Seria II de probe, la descrierea genezei negării în intervalul trei-șase luni vom recurge la unele date numerice și calcule.

Întru verificarea ipotezelor formulate și realizarea în continuare a sarcinilor înaintate am aplicat aceleași metode, dar și o metodică nouă de cercetare, care seamănă cu cea a M. I. Lisina și care constă în următoarele.

## §9. Metodica investigării genezei negării (MIGN) la prunci în intervalul de vîrstă trei-șase luni

Adultul exercită asupra copilului următoarele cinci tipuri de influență și lipsa (întreruperea) lor.

1. Ascunderea adultului după prezența sa neutră în fața copilului. Maturul se va apropia de copil, se va apleca deasupra lui la o distanță de aproximativ 50 cm și fără a zîmbi, liniștit, timp de 30 s va privi neutru în ochii lui. Apoi în același mod, calm, îl va părăsi. În acest timp experimentatorul, fără ca copilul să-l vadă, va înregistra în jurnal intensitatea manifestării componentelor negării.
2. Ascunderea adultului după ce i-a zîmbit copilului. Influența dată va fi exercitată ca și cea precedentă, dar de data aceasta mai întîi adultul îi va zîmbi copilului timp de 10 s, apoi va continua să-l privească neutru încă 20 s, după ce îl va părăsi și va face notițele respective în jurnal, fără ca pruncul să-l observe.
3. Ascunderea adultului după ce l-a netezit pe copil. Aplecîndu-se deasupra copilului, experimentatorul timp de 10 s îl va netezi ușor pe piept, fără a-i zîmbi. Va continua să-l privească neutru încă 20 s, după ce îl va părăsi și va continua, fără ca copilul să-l observe, înregistrările în jurnal.
4. Ascunderea adultului după ce a conversat mingîietor cu copilul. Aplecîndu-se deasupra copilului, fără a se atinge de el și fără a-i zîmbi, experimentatorul în mod binevoitor îl va chema pe copil pe nume și îl va ruga să spună „agu”. Rugămîntea-i va fi adresată de trei ori în decurs de 10 s. Pe urmă va continua să-l privească neutru încă 20 s, după ce îl va părăsi și va continua înscrierile respective în jurnal.
5. Ascunderea adultului după ce a influențat în mod complex asupra copilului. Experimentatorul se va apropia de copil, cu zîmbet pe față și buze se va apleca deasupra lui și, netezîndu-l pe piept și burtică, va pronunța aceeași rugămîntă, ca și în timpul conversării. Acest tip de influență va dura 10 s, după ce adultul va continua să-l privească neutru încă 20 s. Pe urmă îl va părăsi și va face însemnările necesare în jurnal, fără ca pruncul să-l observe.

În toate cele cinci cazuri, după expirarea a 10 s experimentatorul va continua încă 20 s să privească neutru în ochii copilului, iar după aceasta îl va părăsi, se va ascunde de copil ca să nu-l vadă și va continua înregistrarea complexului negării și a intensității componentelor lui încă 30 s după o scală convențională descrisă mai jos. Vor fi luate în considerație următoarele reacții ale copilului:

1. *Inmărmurirea*. Copilul încetează orice mișcare, se stringe ușor, îndoind membrele și apropiindu-le de trunchiul său. El își concentrează atenția asupra dispariției persoanei și încetării comunicării semnificative pentru el.
2. *Emoțiile negative*. Convențional vor fi evidențiate trei tipuri de emoții negative: a) o emoție negativă ușoară, însoțită de o concentrare a privirii; b) emoții negative de neliniște, agitație, însoțite de o încrețire a frunții, a sprincenelor, fără a închide ochii; c) emoții negative puternice, profunde, însoțite de o mimică încordată a frunții, sprincenelor, feței, de îngustare a ochilor, de o strângere a buzelor.
3. *Mișcările tensionate și agitate*. Vor fi evidențiate trei tipuri principale de reacții motrice tensionate și agitate: a) mișcări neliniștite ușoare ale capului, mâinilor, picioarelor, corpului; b) mișcări agitate de frământare activă cu tot corpul; c) mișcări energice zburcuite, însoțite de eforturi puternice ale trunchiului, capului, mâinilor, picioarelor.
4. *Vocalizarile negative*. Vor fi înregistrate trei tipuri principale de vocalizări negative: a) scîncetul — vocalizare înăbușită, slabă, întretăiată; b) țipătul — vocalizare cu glas tare și ascuțit; c) plînsul-vocalizări însoțite de lacrimi.

Intensitatea reacțiilor va fi stabilită în conformitate cu caracterul desfășurării ei. Astfel, toate reacțiile de tipul celor descrise în subpunctele „a” ale punctelor 2, 3, 4 vor fi notate cu un punct. Toate reacțiile de tipul celor din subpunctele „b” vor fi notate cu 2 puncte. În fine, toate reacțiile de tipul celor din subpunctele „c” vor fi notate cu 3 puncte.

Reacțiile de înmărmurire, indiferent de deosebirea lor, dacă se vor manifesta, vor fi apreciate cu 1 punct, dacă nu - cu 0 puncte. De ce? Conform datelor noastre, înmărmurirea este o reacție intermediară (neutră) între complexul înviorării și cel al negării. Ea nu este o reacție specifică nici pentru unul din aceste complexe, ci servește drept punte de trecere de la unul dintre ele la celălalt. La baza ei stă, probabil, reflexul de orientare, numit de I. P. Pavlov „ce este?”.

La experiment au participat aceiași opt copii din familie (4 băieței și 4 fetițe) care au luat parte și în Seria I de probe. Experiențele au fost efectuate în condiții obișnuite de casă, în mod individual, de 2-3 ori pe săptămână. Rezultatele fiecărui copil au fost înregistrate în jurnal și într-un tabel aparte (a se vedea Anexa 1). În total cu acești copii în perioada de la 3 la 6 luni au fost efectuate 1240 de probe și înregistrate 4960 de date numerice.

## §10. Rezultatele investigației genezei negării la prunci în intervalul trei-șase luni

Vom menționa că, fiind completate, Tabelele de înregistrare a intensității complexului negării la copil (a se vedea Anexa 1) ne pun la dispoziție un material numeric bogat, care poate fi prelucrat în diverse moduri și care ne permite să constatăm multiple legități psihologice în dezvoltarea negării la prunc la vârsta de 3-6 luni de zile. Din lipsă de spațiu însă ne vom limita succint la elucidarea celor mai generale dintre ele.

**Legitatea 1.** În perioada de la 3 la 6 luni de zile, odată cu trecerea copilului de la o etapă de vîrstă la alta, intensitatea medie lunară a complexului negării pentru toți stimulenții în ansamblu crește (vezi datele din tab.3.1 și fig.3.3). Astfel, la vîrsta de 3-4 luni intensitatea respectivă este egală cu 1,1 un.c., la vîrsta de 4-5 luni ea constituie 1,4 un.c., iar la vîrsta de 5-6 luni ea atinge cota de 1,7 un.c.

**Tabelul 3.1**

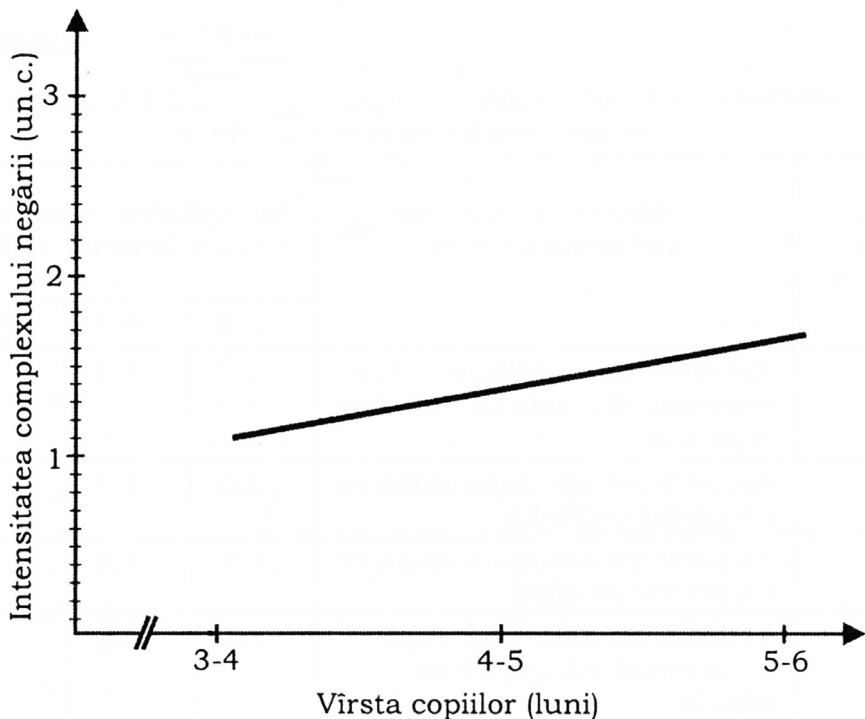
*Intensitatea complexului negării la copii în perioada 3-6 luni de zile  
(în medie unități convenționale - un.c.)*

Nr. d/o al stimulen- tului	Stimulentul (tipul de influență aplicat)	Intensitatea complexului negării la vîrsta de (luni)		
		3-4	4-5	5 - 6
1.	Ascunderea adultului după prezența sa neutră în fața copilului	0,9	1,1	1,4
2.	Ascunderea adultului după ce i-a zîmbit copilului	1,0	1,3	1,7
3.	Ascunderea adultului după ce l-a netezit pe copil	0,8	1,5	1,6
4.	Ascunderea adultului după ce a conversat mîngîietor cu copilul	1,3	1,6	1,9
5.	Ascunderea adultului după ce a influențat în mod complex asupra copilului	1,2	1,7	1,9
Intensitatea medie lunară a complexului negării pentru toți stimulenții în ansamblu		1,1	1,4	1,7

**Notă:** Datele sînt statistic semnificative la pragul de  $p = 0,05$  după Wilcoxon (48a).

**Legitatea 2.** Cea mai mare creștere medie lunară a intensității complexului negării la copil în perioada 3-6 luni de zile are loc la ascunderea adultului după ce a conversat mîngîietor cu copilul (stimul, nr.4) și la ascunderea adultului după ce a influențat în mod complex asupra lui (stimul. 5) (vezi tab.3.2 și fig.3.4). La acești doi stimulenți media lunară a intensității complexului negării la prunc este egală cu 1,6 un.c.

**Legitatea 3.** Cea mai mică creștere medie lunară a intensității complexului negării la copil în perioada 3-6 luni de zile se înregistrează la ascunderea adultului după prezența sa neutră în fața lui (stimul.nr.1). La acțiunea acestui stimulent media lunară a intensității complexului negării la copil e de 1,1 un.c. (ibidem).



**Fig.3.3.** Particularitățile dezvoltării complexului negării la copiii de la 3 până la 6 luni de zile pentru toți stimulenții aplicați.

**Legitatea 4.** La ascunderea adultului după ce i-a zîmbit copilului (stimul. nr.2) și la ascunderea adultului după ce l-a netezit (stimul, nr.3) se atestă o creștere mijlocie a intensității medii lunare a complexului negării la copil în perioada 3-6 luni. La acțiunea acestor doi stimulenți media lunară a intensității complexului negării este egală cu 1,3 un.c. (ibidem).

Să stabilim în continuare, care sînt legitățile dezvoltării fiecărei componente a complexului negării în perioada de la 3 la 6 luni de zile ca rezultat al influenței stimulenților aplicați. Pentru aceasta ne vom referi mai întîi la datele din tab.3.3. și la curbele dezvoltării componentelor negării din fig.3.5. Nu înainte însă de a face următoarea remarcă. Întrucît ceva mai

sus am convenit că înmărmurirea copilului reprezintă o reacție neutră (dar nu și pasivă) între complexul negării și cel al înviorării, în continuare ne vom referi numai la particularitățile manifestării componentelor specifice ale complexului negării: emoțiile negative, mișcările tensionate și agitate, vocalizările negative.

**Tabelul 3.2**

*Intensitatea complexului negării la copii în perioada 3-6 luni de zile (în medie urce.)*

Nr.d/o al stimulen- tului	Stimulentul (tipul de influență aplicat)	Intensitatea complexului negării la vîrsta de (luni)			Intensitatea medie lernară a complexului negării pentru fiecare stimulent aplicat (un.c.)
		3-4	4-5	5-6	
i.	Ascunderea adultului după prezența sa neutră în fața copilului	0,9	1,1	1,4	1,1
2.	Ascunderea adultului după ce i-a zîmbit copilului	1,0	1,3	1,7	1,3
3.	Ascunderea adultului după ce l-a netezit pe copil	0,8	1,5	1,6	1,3
4.	Ascunderea adultului după ce a conversat mingîietor cu copilul	1,3	1,6	1,9	1,6
5.	Ascunderea adultului după ce a influențat în mod complex asupra copilului	1,2	1,7	1,9	1,6

**Notă:** Datele sînt statistic semnificative la pragul de  $p = 0,05$  după Wilcoxon (48a).

În același timp noi nu negăm importanța înmărmuririi ca reacție, care, după cum se poate observa din tab.3.3 și fig.3.5, este prezentă permanent în perioada de la 3 la 6 luni de zile și la un nivel suficient de expresiv, exprimînd orientarea și concentrarea atenției. Unde mai pui că, spre deosebire de celelalte componente, noi am apreciat manifestarea înmărmuririi cu un singur punct (nu cu două sau trei ca în cazul celorlalte componente), iar lipsa ei cu zero puncte. Prin urmare, înmărmurirea nici nu putea să „concoreze” cu celelalte componente.

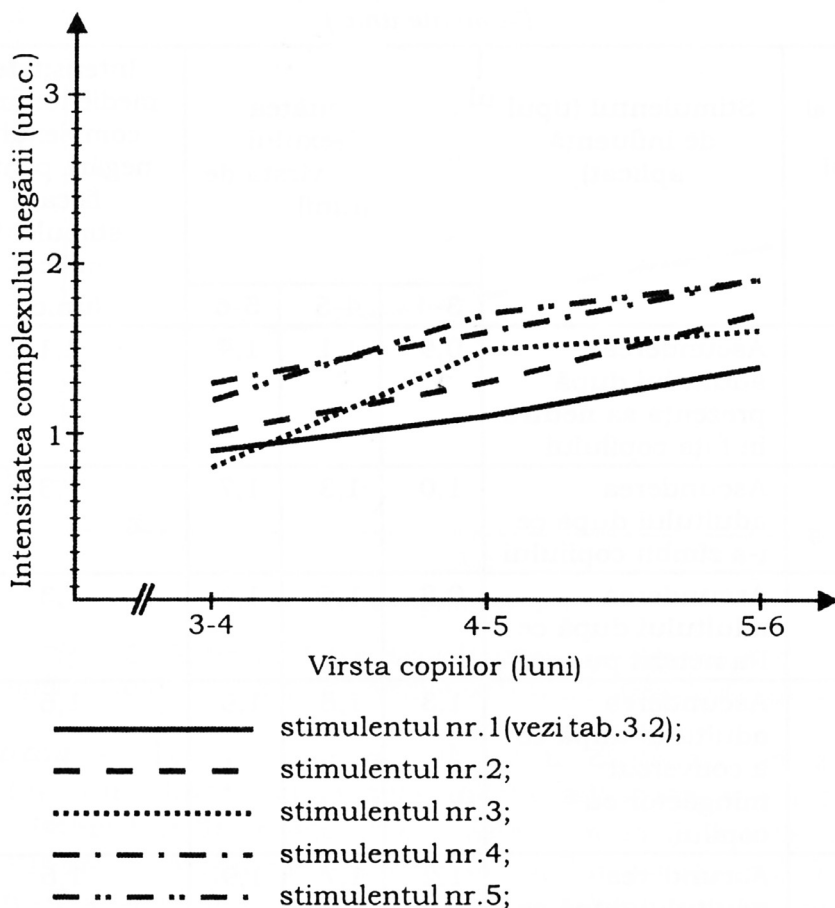


Fig.3.4. Particularitățile dezvoltării complexului negării la copiii de la 3 pînă la 6 luni de zile în funcție de tipul de influență aplicat.

Așadar, din datele tab.3.3 și fig.3.5 reies următoarele.

**Legitatea 5.** În perioada de la trei la șase luni media lunară a intensității fiecărei componente a negării pentru toți stimulenții aplicați crește.

**Legitatea 6.** Pe parcursul perioadei de la 3 la 6 luni cea mai înaltă și uniformă creștere a intensității medii lunare se atestă în mișcările tensionate ale copiilor. La vârsta de 3-4 luni această intensitate este egală cu 1,7 un.c., la 4-5 luni cu 1,9 un.c., iar la 5-6 luni cu 2,1 un.c.

**Legitatea 7.** Intensitatea medie lunară a emoțiilor negative crește în mod analog cu cea a mișcărilor tensionate, dar la un nivel mai scăzut, în medie decalajul constituind aproximativ 0,3 un.c. pe parcursul întregii perioade studiate. Astfel, la vârsta de 3-4 luni intensitatea medie lunară a emoțiilor



negative pentru toți stimulenții aplicați este de 1,3 un.c., la 4-5 luni de 1,6 un.c., iar la 5-6 luni de 1,8 un.c.

**Legitatea 8.** Cea mai dinamică creștere a intensității medii lunare în perioada 3-6 luni o înregistrează vocalizările negatve ale micuților, care, la vârsta de 3-4 luni de zile au o intensitate de 0,9 un.c., la 4-5 luni de 1,7 un.c., iar la 5-6 luni de 2,1 un.c., depășind la această (ultimă) etapă de vîrstă cu 0,3 un.c.dezvoltarea intensității medii a emoțiilor negative (egală cu 1,8 un.c.) și atingînd nivelul dezvoltării intensității medii lunare a mișcărilor tensionate (2,1 un.c.).

În continuare vom stabili, care sînt legitățile dezvoltării fiecărei componente a negării la copii în perioada de la 3 la 6 luni de zile ca rezultat al influenței fiecărui stimulent aparte (vezi tab.3.4 și fig.3.6).

**Legitatea 9.** Cea mai mică intensitate medie lunară a emoțiilor negative (de 1,3 un.c.) ia naștere în consecința ascunderii adultului după prezența sa neutră în fața copilului (stimulentul nr.1).

**Legitatea 10.** Cea mai mare intensitate medie lunară a emoțiilor negative (de 1,8 un.c.) se manifestă la ascunderea adultului după ce a conversat mîngietor cu copilul (stimul, nr.4) și la ascunderea adultului după ce a influențat în mod complex asupra copilului (stimul, nr.5).

**Tabelul 3.3**

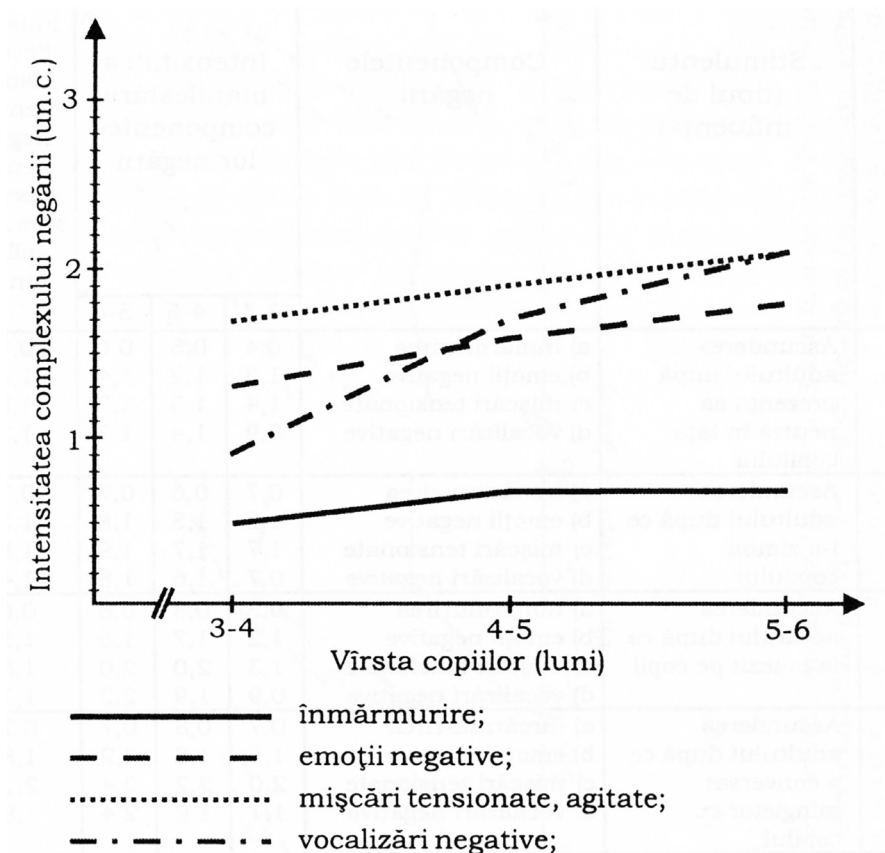
*Intensitatea componentelor negării la copii în perioada 3-6 luni de zile (în medie un.c.)*

Nr. d/o al stimulentului	Stimulentul (tipul de influență)	Componentele negării	Intensitatea manifestării componentelor negării		
			3-4	4-5	5-6
i.	Ascunderea adultului după prezența sa neutră în fața copilului	a) înmărmurirea	0,4	0,5	0,6
		b)emoții negative	1,3	1,2	1,4
		c) mișcări tensionate	1,4	1,5	1,7
		d)vocalizări negative	0,9	1,4	1,7
2.	Ascunderea adultului după ce i-a zîmbit copilului	a) înmărmurirea	0,7	0,6	0,7
		b)emoții negative	1,2	1,5	1,8
		c) mișcări tensionate	1,7	1,7	1,9
		d)vocalizări negative	0,7	1,6	1,8
3.	Ascunderea adultului după ce la netezit pe copil	a) înmărmurirea	0,3	0,8	0,8
		b)emoții negative	1,2	1,7	1,6
		c) mișcări tensionate	1,3	2,0	2,0
		d)vocalizări negative	0,9	1,9	2,2
4.	Ascunderea adultului după ce a conversat mîngietor cu copilul	a) înmărmurirea	0,7	0,8	0,7
		b)emoții negative	1,5	1,8	2,2
		c) mișcări tensionate	2,0	2,2	2,4
		d)vocalizări negative	1,1	1,9	2,4

5.	Ascunderea adultului după ce a influențat în mod complex asupra copilului	a) înmărmurirea	0,4	0,7	0,7
		b) emoții negative	1,3	2,0	2,1
		c) mișcări tensionate	2,1	2,1	2,5
		d) vocalizări negative	0,9	1,9	2,5
Media lunară a fiecărei componente a negării pentru toți stimulenții în ansamblu (un.c.)		a) înmărmurirea	0,5	0,7	0,7
		b) emoții negative	1,3	1,6	1,8
		c) mișcări tensionate	1,7	1,9	2,1
		d) vocalizări negative	0,9	1,7	2,1

**Notă:** Datele sînt statistic semnificative la pragul de  $p = 0,05$  după Wilcoxon (48a).

**Legitatea 11.** La ascunderea adultului după ce i-a zîmbit copilului (stimul. nr.2) și la ascunderea adultului după ce l-a netezit (stimul.nr.3) se observă o creștere mijlocie a intensității medii lunare a emoțiilor negative egală cu 1,5 un.c. În ambele cazuri.



**Fig.3.5.** Particularitățile dezvoltării componentelor negării la copiii de la 3 la 6 luni de zile în medie pentru toți stimulenții aplicați

**Legitatea 12.** Intensitatea medie lunară a vocalizărilor negative este cea mai mică și aproximativ aceeași la ascunderea adultului după prezența sa neutră în fața copilului (1,3 un.c.) și la ascunderea adultului după ce i-a zîmbit (1,4 un.c.).

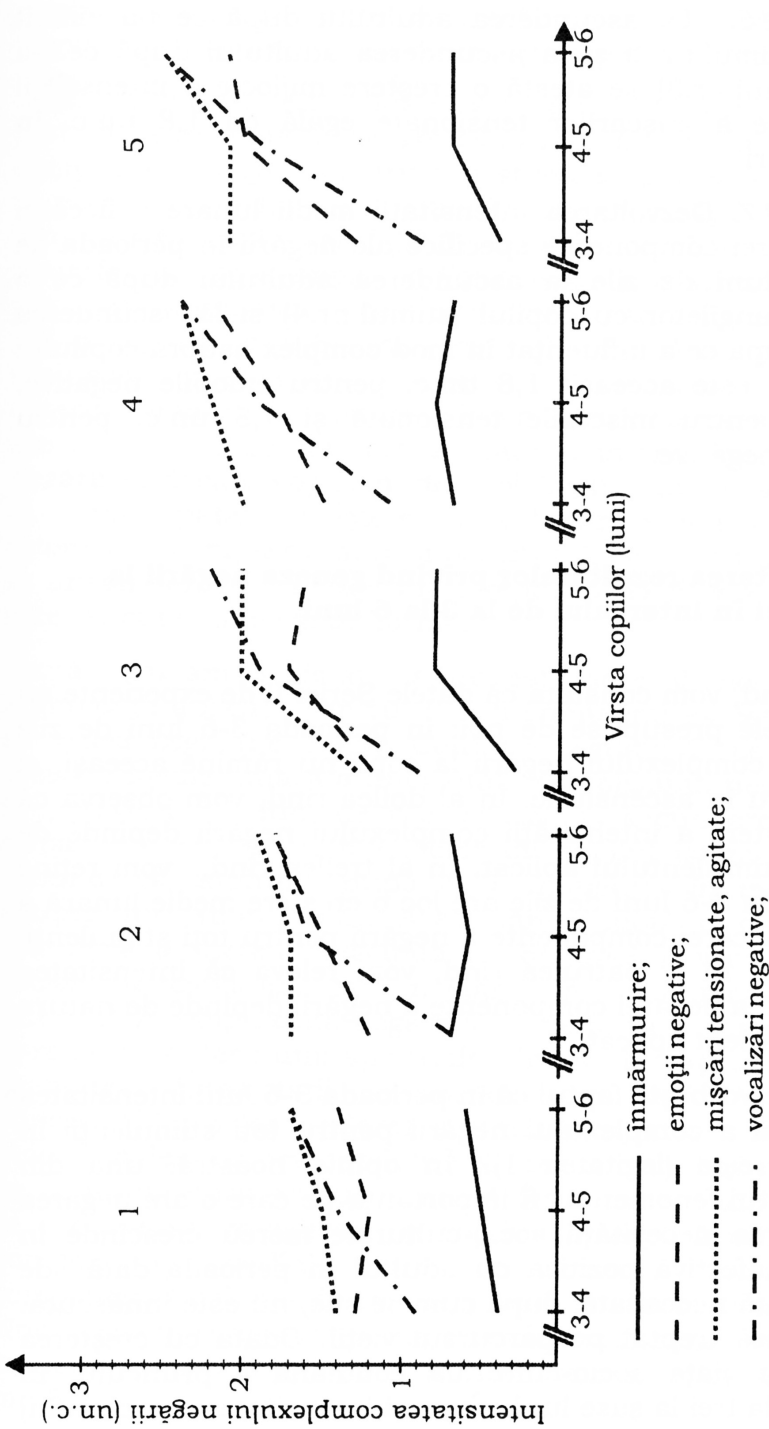
**Legitatea 13.** Intensitatea medie lunară a vocalizărilor negative este cea mai mare și aproximativ aceeași la ascunderea adultului după ce l-a netezit pe copil (1,7 un.c.), la ascunderea adultului după ce a conversat mîngîietor cu copilul (1,8 un.c.) și la ascunderea adultului după ce a influențat în mod complex asupra copilului (1,8 un.c.).

**Tabelul 3.4**

*Intensitatea componentelor negării la copii în perioada 3-6 luni de zile (în medie un. c.)*

Nr. d/o al stimulului	Stimulentul (tipul de influență)	Componentele negării	Intensitatea manifestării componentelor negării			Media lunară a fiecărei componente a negării pentru fiecare stimul aplicat (un.c.)
			3-4	4-5	5-6	
1.	Ascunderea adultului după prezența sa neutră în fața copilului	a) înmărmurirea	0,4	0,5	0,6	0,5
		b) emoții negative	1,3	1,2	1,4	1,3
		c) mișcări tensionate	1,4	1,5	1,7	1,5
		d) vocalizări negative	0,9	1,4	1,7	1,3
2.	Ascunderea adultului după ce i-a zîmbit copilului	a) înmărmurirea	0,7	0,6	0,7	0,7
		b) emoții negative	1,2	1,5	1,8	1,5
		c) mișcări tensionate	1,7	1,7	1,9	1,8
		d) vocalizări negative	0,7	1,6	1,8	1,4
3.	Ascunderea adultului după ce la netezit pe copil	a) înmărmurirea	0,3	0,8	0,8	0,6
		b) emoții negative	1,2	1,7	1,6	1,5
		c) mișcări tensionate	1,3	2,0	2,0	1,8
		d) vocalizări negative	0,9	1,9	2,2	1,7
4.	Ascunderea adultului după ce a conversat mîngîietor cu copilul	a) înmărmurirea	0,7	0,8	0,7	0,7
		b) emoții negative	1,5	1,8	2,2	1,8
		c) mișcări tensionate	2,0	2,2	2,4	2,2
		d) vocalizări negative	1,1	1,9	2,4	1,8
5.	Ascunderea adultului după ce a influențat în mod complex asupra copilului	a) înmărmurirea	0,4	0,7	0,7	0,6
		b) emoții negative	1,3	2,0	2,1	1,8
		c) mișcări tensionate	2,1	2,1	2,5	2,2
		d) vocalizări negative	0,9	1,9	2,5	1,8

**Notă:** Datele sînt statistic semnificative la pragul de  $p = 0,05$  după Wilcoxon (48a).



**Fig.3.6.** Particularitățile dezvoltării componentelor negării la copiii de la 3 la 6 luni de zile în funcție de tipul de influență aplicat:  
 1 - ascunderea adultului după prezența sa neutră în fața copilului (stimulNr.1), 2 - ascunderea adultului după ce i-a zâmbit copilului (stimulNr.2), 3 - ascunderea adultului după ce l-a netezit pe copil (stimulNr.3), 4 - ascunderea adultului după ce a conversat cu copilul (stimulNr.4), 5 - ascunderea adultului după ce a acționat în mod complex asupra copilului (stimulNr.5).

**Legitatea 14.** Cea mai mică intensitate medie lunară a mișcărilor tensionate (1,5 un.c.) apare la ascunderea adultului după prezența sa neutră în fața copilului (stimul.nr.1).

**Legitatea 15.** Cea mai mare intensitate medie lunară a mișcărilor tensionate (2,2 un.c.) se manifestă la ascunderea adultului după ce a conversat mîngîietor cu copilul (stimul.nr.4) și la ascunderea adultului după ce a influențat în mod complex asupra copilului (stimul.nr.5).

**Legitatea 16.** La ascunderea adultului după ce i-a zîmbit copilului (stimul. nr.2) și la ascunderea adultului după ce l-a netezit (stimul.nr.3) se atestă o creștere mijlocie a intensității medii lunare a mișcărilor tensionate egală cu 1,8 un.c. În ambele cazuri.

**Legitatea 17.** Dezvoltarea intensității medii lunare a fiecărei dintre cele trei componente specifice ale negării în perioada de la 3 la 6 luni de zile la ascunderea adultului după ce a conversat mîngîietor cu copilul (stimul.nr.4) și la ascunderea adultului după ce a influențat în mod complex asupra copilului (stimul.nr.5) este aceeași: 1,8 un.c. pentru emoțiile negative, 2,2 un.c. pentru mișcărilor tensionate și 1,8 un.c. pentru vocalizările negative.

## **§11. Discutarea rezultatelor privind geneza negării la prunci în intervalul de la 3 la 6 luni**

În primul rînd, vom constata că datele Seriei II de experiențe au confirmat cele presupuse de noi: în perioada 3-6 luni de zile intensitatea complexului negării la copii nu rămîne aceeași, ci se află mereu în ascensiune. În al doilea rînd, vom observa că această creștere a intensității complexului negării depinde de caracterul stimulentului aplicat. În al treilea rînd, vom reține că în perioada 3-6 luni de zile are loc o creștere medie lunară a intensității fiecărei componente a negării pentru toți stimulenții în ansamblu. În al patrulea rînd, vom releva că intensitatea medie lunară a fiecărei componente a negării depinde de natura fiecărui stimulent aplicat.

Despre ce ne vorbește faptul că în perioada 3-6 luni intensitatea medie lunară a complexului negării pentru toți stimulenții în ansamblu crește (legitatea 1)? în opinia noastră, una din cauzele acestui fenomen ar fi importanța pe care o are negarea în satisfacerea necesității socio-culturale mereu crescînde în comunicare afectivă pozitivă cu adultul în perioada dată de vîrstă. Această necesitate, după cum se știe, nu este înnăscută, ci se formează treptat pe parcursul vieții. Odată cu creșterea rolului ei în viața socio-culturală cotidiană a pruncului în perioada de la trei la șase luni crește și intensitatea complexului negării. Și invers, odată cu creșterea intensității complexului negării la copil are loc dezvoltarea progresivă a comunicării.

Concomitent cu cele relatate, am dori ca cititorul să înțeleagă just că în realitate la fiecare copil intensitatea medie lunară a complexului negării pentru toți stimulenții în ansamblu crește în perioada 3-6 luni nu rectiliniu uniform, după cum ar reieși din datele tab.3.1 și fig.3.3, ci sub formă de linie frîntă, neuniformă. De exemplu, la Cristina C. la vârsta de 3-4 luni de zile această intensitate este egală cu 1,0 un.c., la 4-5 luni - cu 1,3 un.c., iar la 5-6 luni - cu 1,8 un.c. Analog se prezintă evoluarea intensității respective și la ceilalți copii. La determinarea mediei lunare a intensității date pentru toți copiii are loc un fel de nivelare a mărimii intensității complexului negării la fiecare copil aparte. Noi înșine am rămas surprinși, cînd, am căpătat o creștere medie lunară rectilinie uniformă a intensității complexului negării pentru toți copiii la toți stimulenții în ansamblu. În realitate însă, repetăm, la fiecare copil ea nu este strict rectilinie și uniformă.

După cum am depistat, ea nu este aceeași nici pentru toți stimulenții aplicați. Pentru diferiți stimulenți ea este diferită (a se vedea Legitățile 2,3,4). Conform Legității 2, cea mai mare creștere medie lunară a intensității complexului negării la copil în perioada 3-6 luni de zile are loc la ascunderea adultului după ce a conversat mîngîietor cu copilul (stimul.nr.4) și la ascunderea adultului după ce a influențat în mod complex asupra lui (stimul.nr.5). Acest fapt denotă o dată în plus semnificația mereu crescîndă a comunicării verbale în viața socială a copilului, iar încetarea ei determină creșterea intensității complexului negării la el, ce poate fi comparat cu un barometru al tensiunii spirituale. Sîntem tentați să credem, că egalitatea intensității complexului negării la încetarea stimulentei 5 (ascunderea adultului după ce a influențat în mod complex asupra copilului) cu cea a complexului negării de pe urma încetării stimulentei 4 (ascunderea adultului după ce a conversat mîngîietor cu copilul) se explică prin influența componentei verbale din stimulentele complexe, care componentă, acționînd separat, provoacă aceeași intensitate, pe cînd celelalte componente ale stimulentei complexe, acționînd în același mod, provoacă o intensitate mai mică (a se vedea tab.3.2).

Tăcerea neutră (fără vreo careva reacție din partea adultului) în fața copilului (stimul, nr.1) nu-l aranjază pe acesta de la urmă. De aceea, posibil, și intensitatea medie lunară a complexului negării la încetarea acestui stimulentei e cea mai mică.

Încetarea comunicării prin zîmbet și prin contact motric nemijlocit (stimul.2 și 3) provoacă o intensitate medie lunară ceva mai mare a complexului negării, comparativ cu ascunderea adultului după simpla lui prezență neutră în fața copilului (stimul nr.1), dar mai mică decît la încetarea stimulenților 4 și 5 (ascunderea adultului după ce a conversat mîngîietor cu copilul și ascunderea adultului după ce a influențat în mod complex asupra lui). Prin urmare, încetarea zîmbetului adultului și a contactului lui motor nemijlocit reprezintă

pentru copil, în această perioadă, niște stimulenți mai puțin importanți, decât comunicarea verbală mîngîietoare, dar ceva mai semnificativi, decât simpla prezență neutră a adultului la distanță în fața pruncului.

Așadar, datele obținute ne demonstrează în mod elocvent că printre toți cei cinci stimulenți folosiți de către noi în perioada 3-6 luni cel mai puternic s-a dovedit a fi încetarea convorbirii mîngîietoare, duioase cu copilul. Totodată am constatat că întreruperea vorbirii orale cu pruncul e un stimulent nu mai puțin puternic decât însăși desfășurarea ei. Despre ultimul fapt în știință se știe mai demult (174; 118; ș.a), pe cînd despre primul nu se știe nimic, sau aproape nimic. Aici e cazul să amintim cele scrise de noi mai sus: luxul comunicării umane se resimte imediat la încetarea ei. Acest fapt provoacă o reacție inversă celei pozitive, în cazul nostru inițiază complexul negării.

În același timp intensitatea complexului negării mai poate fi explicată și prin fenomenul Zeigarnik: efectul acțiunii nefinșate. Îndeosebi a celei verbale, care la om, în viața lui socio-culturală, joacă un rol decisiv chiar din primele zile de existență.

Conform Legității 1 în perioada 3-6 luni crește intensitatea medie lunară a complexului negării în ansamblu. Care este însă ponderea fiecărei componente a acestui complex la creșterea lui? Exprimată integral, această contribuție a fiecărei constituente a complexului negării la creșterea intensității lui în ansamblu este reflectată în Legitatea 5, care ne spune că în perioada de la 3 la 6 luni creșterea intensității medii lunare a complexului negării se datorează creșterii nu a unor componente izolate, ci a tuturor componentelor lui (a se vedea datele tab.3.3 și fig.3.5). Această creștere însă diferă de la o componentă la alta (a se vedea Legitățile 6,7,8). Cea mai înaltă și uniformă creștere a intensității medii lunare în perioada analizată se atestă în mișcările tensionate și agitate ale copiilor (Legitatea 6). Aceasta, probabil, nu este întîmplător. În perioada respectivă (3-6 luni) mișcările copilului continuă să îndeplinească, probabil, cea mai importantă funcție: de supraviețuire. Ele înseamnă totul: viață. Nemișcarea însă echivalează cu moartea. „Chiar și în timpul somnului, - după cum scrie D. B. Elkonin, - se observă niște mișcări permanente ce ne amintesc de mișcările din starea de veghe...”(186, p.70). Cînd copilul încă nu poate vorbi, dar trebuie să-și exprime într- un fel anumit starea sa lăuntrică, el face acest lucru prin mișcări - mai întii prin mișcări reflex-neconștiente, înnăscute, apoi și prin cele dobîndite, reflex-conștiente, bazate pe primele. Nu întîmplător în istoria fiziologiei și psihologiei s-a acordat și se acordă o atenție deosebită studierii celor mai diverse tipuri de mișcări, acțiuni, comportamente. Vom aminti aici doar despre două dintre școlile clasice în acest domeniu: cea a lui I. P. Pavlov și cea a lui J. B. Watson. Ultimul, bunăoară, în „Psychology as the Behaviorist views it” (55), avea să menționeze: „Psihologia pe care intenționez să o elaborez va avea în calitate de

punct de plecare, în primul rînd, faptul observabil că atît organismul omului, cit și cel al animalului se adaptează la mediul ambiant cu ajutorul unui set de acte înnăscute și dobîndite” (citat după 179, p.25).

H. Wallon, M. I. Lisina ș.a. presupun însă că mișcările sugarului „nu au o importanță de adaptare ca atare, ci reprezintă un fel de gesturi” (118, p.41-42), că ele „joacă un rol activ de mijloace de comunicare, cu ajutorul cărora el poate participa în calitate de inițiator al interacțiunii cu adultul” (ibidem, p.63). Aceste mișcări „servesc nu atît pentru satisfacerea trebuințelor nemijlocite ale copilului, cît pentru a fi adresate adultului” (ibidem, p.42), pentru „a-i atrage atenția” și „a-l reține” (ibidem, p.63). „După caracterul lor aceste mișcări sînt expresive, mimice” (ibidem, p.42). M. I. Lisina scrie că obiecțiile unora, precum că în prima jumătate a primului an de viață copilul nu ar putea utiliza în chip voluntar mișcările sale

Pentru a atinge un scop anume, pot fi respinse. „Prin studii experimentale s-a constatat, - ne explică ea cu referință la unele cercetări, - că la copiii de pînă la 6 luni pot fi elaborate așa- numitele mișcări voluntare, obținîndu-se de la ei o diferențiere suficient de fină a acestora” (ibidem). „Prin urmare, - conchide autoarea, - e destul de logic să presupunem, că deja în primele luni de viață copiii sînt capabili să însușească în procesul comunicării cu oamenii din jur noi acțiuni și să le folosească în scopuri de comunicare” (ibidem, p.42-43).

Pentru a deveni voluntară, dirijată, mișcarea, după cum a demonstrat A. V. Zaporojeț, „trebuie să fie sesizată după semnele directe sau indirecte” (97, p.46). O condiție esențială a transformării funcțiilor anterior insesizabile în sesizabile, ne arată în continuare autorul, o constituie „schimbarea semnificației lor vitale, îmbinarea lor cu agenți de consolidare, cu care anterior nu s-au aflat în „relații de afaceri” (ibidem).

Rezultatele obținute de noi confirmă cele spuse de A. V. Zaporojeț și M. I. Lisina. Am constatat că, începînd cu vîrsta de aproximativ trei luni, copilul folosește mișcările sale tensionate și agitate pentru a nega încetarea de către adult a comunicării afective pozitive cu el formată pe parcursul vieții. Prin urmare, în acest caz mișcările agitate, tensionate, pe care copilul le utiliza anterior exclusiv pentru satisfacerea trebuințelor organice și-au „schimbat semnificația lor vitală”, s- au îmbinat cu astfel de „agenți” de consolidare, cu care anterior nu s-au aflat în „relații de afaceri” (A. V. Zaporojeț) și au căpătat noi funcții, devenind „semnale pentru alții” (L. S. Vițovski). În felul acesta reacțiile involuntare, tensionate și nedirijate ale sugaciului, căpătate prin moștenire, încep treptat a fi sesizate și transformate de către el (prin intermediul comunicării cu adultul) în acțiuni elementare tensionate dirijate, voluntare. Indirect, acest fapt a fost observat și de M. I. Lisina, care menționează că atunci cînd experimentatorul îl părăsea pe copil și continua să converseze cu un alt copil din maneaj, mișcările celui dintîi atingeau o



putere maximală (118, p.63). „Embrionii voinței, - scrie S. L. Rubiņstein, - sub formă de tendințe, năzuințe (ce sînt o latură activă a trebuinței) sînt prezenți în îndemnurile oricărei acțiuni; orice acțiune conține în sine acest moment inițiat! în dezvoltarea voinței. De la început el se exprimă prin sensibilitate senzorial-afectivă și este inseparabil de sensibilitate și afectivitate”.

Noi însă nu împărtășim întru totul ideea lui H. Wallon și a M. I. Lisina, că mișcările sugaciului nu ar avea o importanță de adaptare ca atare, ci ar fi un fel de gesturi (118, p.42). Considerăm că, obținînd chiar o funcție nouă (simbolică, de gest), mișcările tensionate ale pruncului continuă să îndeplinească și funcția de adaptare, îndeosebi la etapele incipiente ale vieții lui. Or, tocmai această funcție, probabil, este cea mai importantă în perioada inițială a vieții copilului, fapt care face ca intensitatea medie lunară a mișcărilor tensionate, agitate în perioada 3-6 luni să fie cea mai mare.

La rîndul ei, intensitatea medie lunară a mișcărilor tensionate ale pruncilor în perioada 3-6 luni este diferită la diferiți stimulenți (Legitățile 14,15,16). Prin ce se explică faptul că cea mai mare intensitate medie lunară a mișcărilor tensionate și agitate se manifestă la ascunderea adultului după ce a conversat mîngîietor cu copilul (stimul.nr.4) și la ascunderea adultului după ce a influențat în mod complex asupra lui (stimul.nr.5)? Probabil, prin aceea că acțiunile concrete ale adultului în vederea alimentării copilului, îngrijirii lui, alinării, protecției, distracției, mîngîierii etc. sînt efectuate nu în tăcere, ci fiind însoțite de vorbire. Aceasta de la urmă, în scurt timp, este sesizată de către prunc ca ceva, de ce depinde totul. În „Cratcaia diagnosticescaia shema razvitia rebionca do odnogo goda” M. L. Figurin și M. P. Denisova conchid: „într-un cuvînt, un șir de reacții din comportamentul copilului se manifestă pentru prima dată ca răspuns la acțiunea feței și a vocii omului, ulterior ele fiind provocate mai ușor și mai frecvent de acești stimulenți, decît de alții” (174, p.308). Aceleași sînt și explicațiile M. I. Lisina, care scrie: „Întrucît, îngrijind de copil, adulții tot timpul vorbesc ceva, copilul, posibil, învață a asocia sunetele vorbirii articulate cu prezența adultului. Datorită faptului că vorbirea este un semn distinctiv al oamenilor (ea fiind caracteristică numai omului și nimănui mai mult) copilul reacționează la această influență mai puternic, decît la altele ce nu sînt atît de univoc asociate cu omul - cum ar fi mirosul, tactilitatea” (118, p.41).

Care este ponderea emoțiilor negative la creșterea intensității medii lunare a complexului negării în ansamblu în perioada 3-6 luni? în general, este mare. Conform Legității 7, intensitatea medie lunară a emoțiilor negative crește concomitent cu cea a mișcărilor tensionate, agitate, dar la un nivel ceva mai scăzut - de aproximativ 0,3 un.c. (vezi tab.3.3 și fig.3.5). Despre legătura emoțiilor și acțiunilor ne vorbește și S. L. Rubiņstein. „Orice acțiune, - scrie el, - conține, de asemenea, cel puțin niște germeni ai afectivității” (154, p.198).

„Emoțiile, - ne explică autorul, - iau naștere în acțiune, din corelația acesteia cu îndemnul, trebuințele, interesele ce le provoacă și se dezvoltă pe parcursul desfășurării acțiunii în dependență de esența sarcinii ce stă în fața individului și de atitudinea lui față de ea” (ibidem). Într-adevăr, după cum ne demonstrează rezultatele experimentale, în perioada 3-6 luni copilul nu este indiferent față de întreruperea comunicării afective pozitive cu el, ci mereu își exprimă o anumită atitudine față de acest fapt. Sarcina negării întreruperii comunicării afective pozitive devine pentru copil tot mai semnificativă pe parcursul dezvoltării lui în intervalul 3-6 luni. Această semnificație după cum rezultă din Legitățile 9, 10, 11 este diferită pentru diferiți stimulenți. Acest fapt, probabil, se explică prin nevoia diferită pe care o are copilul la vârsta respectivă în comunicarea afectivă pozitivă cu el după exercitarea de către adult a diferitelor tipuri de influență. Cea mai slabă în acest sens este acțiunea stimulentei nr.1 (ascunderea adultului după prezența sa neutră în fața copilului). Nevoia copilului în acest mod de comunicare este mai mare după acțiunea stimulentei nr.2 și nr.3 (ascunderea adultului după ce i-a zîmbit copilului și ascunderea adultului după ce l-a netezit). În sfârșit, cea mai mare necesitate în comunicarea afectivă pozitivă copilul o simte după încetarea acțiunii stimulentei nr.4 și nr.5 (ascunderea adultului după ce a conversat mîngîietor cu copilul și ascunderea adultului după ce a influențat în mod complex asupra copilului).

Care este ponderea vocalizărilor negative la creșterea intensității medii lunare a complexului negării în ansamblu în perioada 3-6 luni de zile? Spre deosebire de celelalte componente ale complexului negării, intensitatea medie lunară a vocalizărilor negative își are evoluția sa (vezi tab.3.3 și fig.3.5). Inițial, la vârsta de trei luni, ea este cea mai mică. Apoi, la vârsta de 4-5 luni, o întrece pe cea a emoțiilor negative. În fine, la vârsta de 5-6 luni ea atinge cota intensității medii lunare a mișcărilor tensionate, agitate (Legitatea 8). Deci în decurs de numai trei luni intensitatea medie lunară a vocalizărilor negative se egalează cu cea a mișcărilor tensionate, agitate. Această dinamică vertiginoasă poate fi explicată, probabil, prin importanța pe care o au vocalizările negative în situația nouă în care a nimerit copilul după naștere: situația socială a dezvoltării.

În același timp creșterea intensității medii lunare a vocalizărilor negative este diferită la diferiți stimulenți (Legitățile 12,13). Prin ce se lămurește faptul că la acțiunea stimulentei 3,4 și 5 se înregistrează o creștere mai mare a intensității medii lunare a vocalizărilor negative, în comparație cu acțiunea stimulentei 1 și 2? Probabil, prin creșterea permanentă a rolului comunicării verbale, specific umane, comparativ cu rolul comunicării emoționale, ce se realizează prin zîmbet, sau cu rolul comunicării ce se înfăptuiește de la distanță pe tăcute prin apariția adultului în fața copilului.

Datele obținute și discutate pînă acum ne vorbesc în mod elocvent că, începînd cu vârsta de 2-3 luni, la copii intră în funcțiune și un anumit

mecanism al negării. Cum poate fi pus la punct mecanismul negării în perioada inițială? După datele cercetărilor noastre, declanșarea și funcționarea acestui mecanism poate fi produsă astfel.

1. Mai întâi adultul va educa la copil necesitatea în comunicare afectivă pozitivă.
2. Apoi va crea posibilitatea manifestării acestei trebuințe a copilului.
3. Pe urmă copilul va fi lipsit (privat) de comunicarea respectivă în momentul desfășurării ei, fiind lăsat de unul singur.
4. În sfârșit, va fi luat de la început tot ciclul descris.

După cum putem observa, manifestarea ca atare a negării va avea loc în cea de a treia etapă. Cea de a patra însă e necesară pentru a-i imprima mecanismului negării un dinamism continuu, neîntrerupt.

Probabil, tot despre aceasta vroia să ne spună și L. S. Vîgotski, când scria: „Reacțiile sociale, care în primele luni de viață lipsesc, încep cu țipătul, produs de țipătul altui copil, trec în privirea spre adult, în zîmbet de liniștire după conversare, în țipăt când adultul îl lasă pe copil, iar apoi în surprinderea (shvatîvanie) adultului și privirea altui copil mic” (80, p.319). În altă parte însă, cu referință la Sh. Biihler și G. Giitzer, autorul avea să precizeze: „Deja la finele primei luni, arată ei, țipatul unui copil provoacă țipătul de răspuns al altuia” (81, p.290). Desigur, L. S. Vigotski nu a explicat acest lucru în baza unor cercetări experimentale speciale ale genezei negării, ci așa cum le-a intuit el în urma studierii și generalizării datelor privind istoria dezvoltării funcțiilor psihice superioare, în particular, a dezvoltării vorbirii la copil, care, considera el, pornește de la țipăt (ibidem, p.164). „Abia la 6 luni, - precizează el, - la copil pentru prima dată apare reacția ce provoacă atenția adultului prin gîngurit, răspunsul prin, gîngurit la vorbele adultului...” (ibidem, p.319).

Ce neagă copilul în perioada 3-6 luni? Obiectul negării copilului în această perioadă îl constituie încetarea comunicării afective pozitive, care a devenit pentru el o necesitate socio-culturală formată.

Care este forța motrice de dezvoltare a negării la prunci în perioada incipientă? În viziunea noastră, aceasta se constituie din contradicțiile dintre necesitatea perpetuă a copiilor în comunicare afectivă pozitivă cu adultul și posibilitatea de a-și realiza această trebuință după încetarea comunicării respective și dispariția adultului din câmpul optic al copilului. Bănuim însă că la copiii la care această necesitate nu este formată în perioada când ea este (trebuie să fie) și o activitate primordială (între 2 și 6 luni de zile ale vieții copilului) o atare forță motrice de dezvoltare a negării nu va persista. De altfel, așa s-a întâmplat la discipolii din Casa copilului pe care i-am investigat. Acest fapt poate avea repercusiuni grave în ceea ce privește dezvoltarea psihică

generală a copilului chiar în startul ei, care fapt ar putea să-și lase amprenta pe tot parcursul vieții lui.

Ce funcție îndeplinește negarea în perioada 3-6 luni? În consecința colaboreării permanente cu pruncii de această vîrstă, a cercetărilor și observărilor efectuate, ni s-a creat impresia, atît nouă, cît și mamelor copiilor investigați, personalului Casei copilului, că complexul negării la copiii de 3-6 luni îndeplinește o funcție sincretică complexă: impresiv-expresiv-informativ-reglativă. Să descifrăm succint acest termen plurivalent.

Aspectul impresiv rezidă în manifestarea emoțiilor negative, care produc o anumită impresie asupra celor din jur. Aspectul expresiv este redat prin mișcările tensionate și agitate ale copilului din componența complexului respectiv. Latura informativă a negării constă în faptul că vocalizările negative, motricitatea și emoțiile de același gen sînt percepute de către cei din jur ca semnale obiective (informație) despre starea subiectivă, spirituală a copilului, și anume despre încetarea comunicării cu el. În fine, caracterul reglator al funcției complexe a negării se face văzut prin redarea unui anumit fel de mișcări, vocalizări, emoții, și anume în trecerea de la reacția neutră de înmărmurire la acțiuni negative orientate.

Ce exprimă aceste acțiuni, sau care este conținutul negării în perioada incipientă? În primul rînd, noi am demonstrat că chiar în debutul ei negarea nu este o reacție automată reflex- necondiționată, ci o anumită acțiune autonomă, activă, inițiată de copil ce exprimă o anumită atitudine a lui față de încetarea comunicării afective pozitive cu el. În al doilea rînd, devenind pentru copil, treptat, pe parcursul vieții, o necesitate socio-culturală semnificativă formată, încetarea comunicării afective pozitive imediat îi provoacă un anumit disconfort psihic, o anumită nemulțumire și neliniște sufletească, ceea ce îl face să se împotrivească acestui fapt, să nu-l admită. Acesta este conținutul principal exprimat de copil prin negare, în acest sens noi numim complexul negării și complex de nemulțumire socială (C.N.S.). De ce complex? Pentru că se compune dintr-un ansamblu de diverse manifestări (emoționale, motrice etc.). De ce nemulțumire? Deoarece conținutul principal al acestui complex îl reprezintă redarea nemulțumirii. De ce social? Fiindcă, spre deosebire de „complexul emoțional negativ”, de „țipăt” (Șcelovanov, Figurin, Denisova), care este o reacție spontană, înnăscută la insatisfacerea trebuințelor biologice, copilul își exprimă nemulțumirea față de valorile socio-culturale, superioare și anume față de încetarea comunicării afective pozitive cu el în perioada 3-6 luni de zile. Mai mult decît atît, prin C.N.S. copilul face o anumită apreciere a valorilor socio-culturale, comparativ cu cele biologice.

Așadar, prin noțiunea „complex de nemulțumire socială” (C.N.S.) vom subînțelege un ansamblu de particularități psihocomportamentale intenționate ce exprimă atitudinea negativă a copilului față de insatisfacerea

necesității socioculturale semnificative în comunicare afectivă pozitivă cu adultul (24).

În continuare vom face următoarea precizare. Noi vom trata noțiunile „complexul negării”, „complexul de nemulțumire socială” și „negare” ca sinonime. Anterior numeam prima manifestare ontogenetică a negării „complexul ingratitudinii sociale” (C.I.S.) (24), avînd în vedere, conform unor dicționare, că noțiunile „nemulțumire” și „ingratitude” exprimă același sens. Pe viitor însă, întru evitarea nedumeririlor, vom utiliza termenul „complex de nemulțumire socială” (C.N.S.) în accepția dată prin definiția de mai sus.

În viziunea noastră, esența acestui complex (de a exprima în mod intenționat atitudinea negativă a omului față de insatisfacerea unor sau altor necesități socio-culturale semnificative pentru el) și structura lui principială (de a se compune din anumite blocuri funcționale) se păstrează și se manifestă pe tot parcursul vieții și al activității omului. Dacă la etapa dată de dezvoltare C.N.S. va căpăta un caracter negativ acut, venind în contradicție flagrantă cu cerințele celor din jur (ale societății), atunci omul dat va suferi o anumită criză. Prin urmare, noi considerăm că, din punct de vedere psihologic, criza de vîrstă este (de rînd cu alte cauze) și un rezultat final al acutizării C.N.S. După părerea noastră, nu criza condiționează agravarea C.N.S., ci invers, intensificarea treptată a C.N.S. (pînă la refuz) se soldează, în cele din urmă, cu efectul crizei de vîrstă. Știind geneza C.N.S., vom putea, probabil, dirija mai eficient acest mecanism și evita, pe cit va fi posibil, anumite repercusiuni nedorite. Desigur, nu propunem un panaceu. Totuși schimbarea viziunii în cauză va contribui, sperăm, întrucîtva la soluționarea mai adecvată a problemelor de educație și instruire ce țin de așa-numitele vîrste critice, în timpul cărora, de regulă, negarea „își dă arama pe față”, „iese la suprafață” și se manifestă deschis, nud, fără nici un fel de „rușine”.

În acest sens considerăm că însăși apariția negării la vîrstă de trei luni constituie, probabil, una dintre primele, deși nu chiar atît de acută și expresivă, crize social-psihologice ale omului. De obicei, către această vîrstă întreruperea comunicării afective pozitive, cu care pruncul s-a obișnuit să se desfete, provoacă manifestarea la el a complexului de nemulțumire socială (C.N.S.), din care cauză, după expresia frecventă a mamelor, ele „nu-și pot căuta de lucru”, „nu știi ce să mai faci”. Îndeosebi, mamele tinere, începătoare, care nu au experiența respectivă de creștere și educare a copiilor. La această vîrstă unele dintre ele deseori se întrebă: „E sătul, e uscat, e odihnit, oare ce mai vrea și copilul acesta al nostru?” Vom răspunde tot cu cuvintele mamelor, dar ale altora: „Vrea vorbă”, „Caută vorbă”. De aceea vom numi această criză psihologică incipientă a relațiilor omului de trei luni cu cei din jur (și invers) criză a comunicării afective pozitive. (Mai detaliat despre C.N.S. și crizele de vîrstă a se vedea 24).

După atitudinea exprimată, complexul de nemulțumire socială (C.N.S.) este opus complexului de înviorare. Dacă acesta de la urmă (complexul de înviorare) exprimă mulțumirea, satisfacția copilului față de comunicarea afectivă pozitivă cu el, apoi primul (C.N.S.), dimpotrivă, redă nemulțumirea, insatisfacția față de încetarea acestui fel de comunicare. C.N.S. e o antiteză, pe care F. Nietzsche o compara cu o „portită strimă, prin care, cu toată bucuria, rătăcirea își îndreaptă pașii spre adevăr” (127). Astfel, complexul de înviorare și cel de nemulțumire socială reprezintă două formațiuni dinamice afective polare.

Conform observărilor noastre însă între aceste două complexe diametral opuse se manifestă și un al treilea, pe care l-am numit complexul de liniștire. Acesta este, în opinia noastră, un complex afectiv intermediar, neutru, care pare să se compună din cogniție, calmitate emoțională, motricitate liniștită, vocalizări temperate, ș.a. Dacă e așa, atunci structura principială a activismului comportamental al copilului în perioada 3-6 luni poate fi reprezentată astfel (vezi fig.3.7).

Dacă vom privi aceste complexe prin prisma modului lor de desfășurare, atunci vom observa că ele pot fi tratate ca anumite operații. Astfel, în viziunea noastră, exprimarea mulțumirii și acceptarea de către copil a comunicării afective pozitive cu el, redată prin complexul de înviorare, reprezintă o afirmare din partea lui („Da”), iar manifestarea nemulțumirii și inacceptarea încetării acestui fel de comunicare redat prin C.N.S., dimpotrivă, constituie o negare („Nu”). Cit privește complexul de liniștire, vom observa că în timpul desfășurării lui copilul nu se află într-o stare de repaus absolut, ci continuă să activeze. El percepe situația în care se află, face o analiză senzorio-motoră a ei, o studiază, se orientează în ea etc. Acest mod de manifestare a complexului de liniștire relativă (aparentă) l-am mai numit complex de orientare, sau, simplu, orientare, ceea ce I. P. Pavlov numea „reflex de orientare”, sau reflexul „ce este?”, tratându-l ca pe o simplă, dar foarte importantă, reacție nervoasă ereditară (133, p.373), iar A. M. Fonariov, dimpotrivă, abordând-ul ca pe o reacție noncongenitală, ce se formează pe parcursul vieții postnatale ca o activitate (177). În opinia noastră, la etapa inițială orientarea, de altfel ca și negarea și afirmarea, nu e de natură nici pur socială, nici pur biologică, nici pur psihologică (84), ci e o formațiune mult mai complexă: bio-psiho-socială. Dar faptul acesta trebuie demonstrat prin cercetări științifice speciale.

După părerea noastră, negarea la copil e operația inversă afirmării, iar aceasta de la urmă, afirmarea, e operația inversă negării. Trecerea de la afirmare la negare și invers se efectuează, pare-se, prin intermediul orientării, datorită căreia copilul studiază situația nou creată, se restructurează, se mobilizează etc. (vezi fig.3.8).

Mecanismul de trecere de la o operație la alta este, probabil, destul de complicat. La fel de complicată, pare-se, este și geneza acestui mecanism

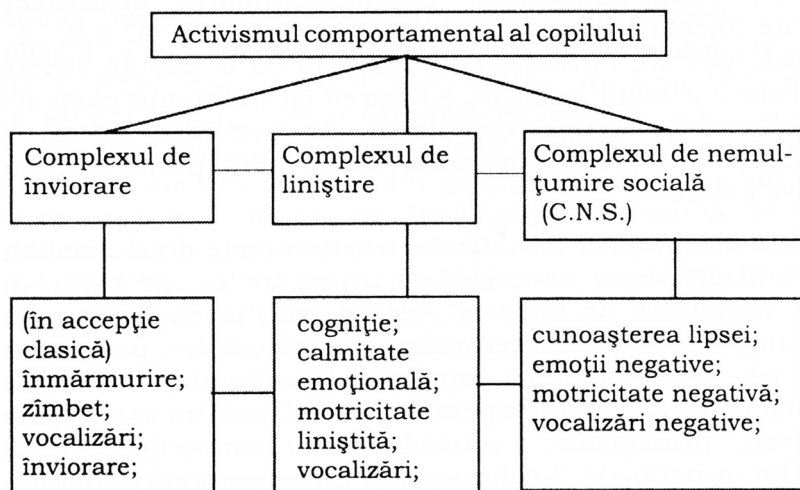


Fig.3.7. Structura principală a activismului comportamental al copilului în perioada 3-6 luni

la copil. Descifrarea ei, posibil, ar demistifica multiple taine psihice, iar pedagogia științifică ar putea să se concentreze conștient la dirijarea ei foarte de timpuriu. Iată de ce studierea științifică a acestui mecanism și a genezei lui trebuie întreprinsă cit mai curînd posibil.

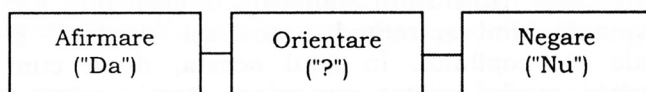


Fig. 3.8. Interacțiunea dintre afirmare, negare și orientare

La finele acestei discuții vom menționa că tratarea după criteriile „atitudine” și „mod” a fost făcută de noi din punct de vedere teoretico-metodic. În viața și activitatea reală a copilului de 3-6 luni însă complexele și operațiile sus-numite reprezintă nu niște formațiuni diferite, ci aceeași formațiune dinamică sincretică ce exprimă o anumită stare afectivă, dar și o anumită operație, mod de desfășurare a acțiunii-reație în cauză.

Să revenim acum la studierea și explicarea manifestării negării la copii în prima jumătate a primului an de viață.

La ce nivel ontogenetic funcțional se manifestă negarea la prunci în perioada 3-6 luni? După cum ne demonstrează rezultatele observărilor sistematice și ale probelor experimentale efectuate, toată comportarea copilului în această perioadă este pătrunsă de emoții, este emoționalizată. „Aname emoțiile, - arata H. Wallon, - datorită orientării lor psihogenetice înfăptuiesc primele legături ale copilului cu mediul lui social și devin drept temelie pentru

formarea intenției și a capacității de a reacționa” (75, p.120). Același lucru îl atestă și L. S. Vîgotski: „Specificul de bază al structurilor primitive constă în faptul că reacția subiectului experimental și toți stimulenții se află în același plan, aparțin unuia și aceluiași complex dinamic care, după cum arată cercetările, este colorat afectiv extraordinar de viu” (80, p. 115). Mai mult decât atât, „afectul este alfa și omega, veriga inițială și finală, prologul și epilogul întregii dezvoltări psihice” (81, p.297). Nu face excepție în această privință nici negarea. După esența ei negarea în perioada respectivă (3-6 luni) reprezintă o acțiune emoțională negativă complexă, exprimată prin țipat, plins, scîncet, mișcări tensionate și agitate etc. Această acțiune, deși primitivă și foarte neclară încă, reprezintă pentru cei din jur un anumit semnal, care este, de fapt, un semnal „mixt ce îmbină naturalul și culturalul în comportamentul copilului” (82, p.14), provocînd anumite emoții și un fel de acțiuni reverberatoare similare. Mamele în asemenea situații, de regulă, răspund compătimitor pe o voce blajină, duioasă: „Nu-nu-nu! Mama nu te lasă, nu”. Ele parcă prin rezonanță simt și reproduc aceleași „oscilații” și trăiri emoționale ale copilului. În felul acesta, după cum scrie L. S. Vîgotski, copilul treptat, supunînd intenției sale „procesul reacționării proprii, intră într-o relație nouă cu mediul extern, ajunge la o întrebuițare funcțională a elementelor mediului extern în calitate de stimulenți-semne, cu ajutorul cărora el, sprijinindu-se pe mijloacele externe, orientează și reglează comportamentul propriu, pune stăpînire pe sine din exterior, impunînd stimulenții-semne să acționeze asupra lui și să provoace reacțiile dorite de el” (82, p.83-84). Astfel, după cum precizează autorul, reglarea interioară a unei activități rezonabile inițial ia naștere din reglarea exterioară (ibidem, p.84). „Acțiunea reactivă, provocată și organizată de însuși omul, încetează de a mai fi reactivă și devine orientată” (ibidem). Altfel zis, ea devine activă, inițiată de însuși copilul. La vîrsta despre care vorbim (3-6 luni) aceasta este o acțiune emoțională negativă exteriorizată, pe care o tratăm ca prima manifestare rudimentară a negării. Vom numi succint negarea la acest prim nivel funcțional genetic negare afectivă, sau negare emoțională. Prin noțiunea „negare afectivă” vom subînțelege ceea ce am avut în vedere prin noțiunea „complex de nemulțumire socială” (C.N.S.) (a se vedea mai sus). În felul acesta, Arborele genealogic al negării la copiii de 6 luni poate fi reprezentat schematic astfel (a se vedea fig.3.9).

În acest Arbore am dorit să ilustrăm că la vîrsta de 3-6 luni complexul negării la copii se compune din patru blocuri funcționale și că de bază e blocul cogniției negative, deoarece pruncii mai întîi percep situația creată, se orientează în ea etc. și numai după aceasta manifestă emoții negative, vocalizări negative și mișcări negative.

Rezultatele obținute nu ne permit să fim de acord cu afirmațiile S. Iu. Meșereakova care susține că „manifestările emoționale negative, deși sînt pre-



zente în viața copiilor în prima jumătate a primului an, încă nu sînt folosite de ei în sfera comunicării” (125, p.33). „Dacă trăirile pozitive, -continuă autoarea,- sînt reprezentate în această vîrstă printr-un diapazon suficient de vast de expresii, apoi cele negative încă mult timp nu vor obține finețea necesară, diferențierea, cultura exprimării. Ele sînt puternice, dar foarte „fiziologice”, primitive. De aceea pot fi observate cum apar în legătură cu influențele exterioare, dar numai ca reacție, și nu ca acțiune. Pînă la un anumit moment ele nu devin un motiv de adresare către adult” (ibidem, p.34).

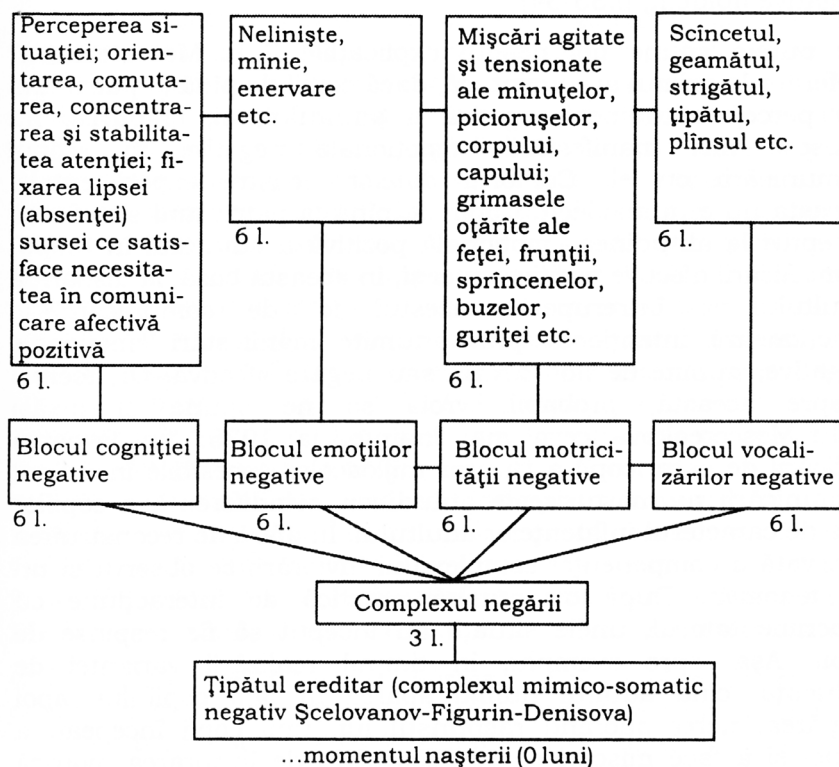


Fig.3.9. Arborele genealogic al negării la copiii de 6 luni

A.I.Sorokina este solidară cu aceste afirmații susținînd că în prima jumătate a primului an de viață manifestările emoționale negative ale pruncului „nu sînt adresate omului matur concret, sînt transmise „în spațiu” ca semnale despre ceva nefavorabil și nu sînt utilizate de el pentru a comunica” (citată după 142, p.33). După A.I.Sorokina, „unicele mijloace accesibile de comunicare la această vîrstă sînt expresiile pozitive” (ibidem).

Prin ce explică S. Iu. Meșcereakova cele relatate de ea? în primul rînd, prin faptul că, după datele G. H. Mazitova (122), copiii de pînă la patru

luni nu percep atitudinea negativă a adultului. În al doilea rând, prin faptul că în formarea sistemului de legături afectiv-personal temelia o constituie comunicarea emoțională cu caracter pozitiv. În sfârșit, în al treilea rând, prin caracterul biologic mai primitiv al emoțiilor negative (ibidem, p.33-34).

Ce putem spune noi despre explicațiile S. Iu. Meșcereakova? Referitor la primul argument, că, dacă copiii de pînă la patru luni nu percep atitudinea negativă a adultului, ei, chipurile, nu folosesc nici manifestările emoționale negative în scopul comunicării cu el. Conform datelor noastre experimentale, aceasta nu e numai de-aia. Copiii de pînă la patru luni sînt foarte receptivi la atitudinea emoțională pozitivă a adultului în timpul comunicării afective pozitive cu ei și, în această bază, la dispariția adultului și întreruperea acestui fel de comunicare ei reacționează intenționat prin anumite manifestări emoționale negative, numite de noi C.N.S., sau negare afectivă. Or, tocmai despre aceasta, probabil, vroia să ne spună și însăși S. Iu. Meșcereakova ceva mai înainte, la 1975: «în favoarea aplicării de către copil a tuturor mijloacelor accesibile în scopul comunicării ne mărturisește atitudinea neindiferentă a copiilor față de caracterul influențelor adultului. În afară de reconstruirea adecvată a componentei complexului înviorării se observa și un alt fenomen. După o anumită practică de interacțiune cu experimentatorul, unele situații au început să fie respinse de copii. Așa, spre exemplu, în timpul realizării variantei de influență, cînd adultul numai apărea în fața copilului, apoi dispărea, nerecepționînd răspunsul lui, unii copii începeau a scînci și a face mișcări ce se deosebeau de înviorarea motrică pozitivă, exprimîndu-și nemulțumirea» (123, p.64). Acest „fenomen” despre care bănuia S. Iu. Meșcereakova cu peste două decenii în urmă și care era caracterizat prin scîncet și «mișcări ce se deosebeau de înviorarea motrică pozitivă” s-a dovedit a fi, după cum am constatat în cercetarea noastră, complexul de nemulțumire socială (C.N.S.), mai simplu, negarea.

Ce am putea zice despre cea de a doua afirmație a S. Iu. Meșcereakova, precum că în prima jumătate a primului an de viață baza formării sistemului de legături afectiv-personale o constituie comunicarea emoțională cu caracter pozitiv și că din această cauză, chipurile, manifestările emoționale negative încă nu sînt folosite de copii în comunicare cu adulții? Această, afirmație, în opinia noastră, e justă doar parțial. Comunicarea emoțională cu caracter pozitiv, într-adevăr, contribuie la formarea legăturilor afective cu copilul în prima jumătate a primului an de viață. Dar ea, lucru interesant, suscită formarea nu numai a legăturilor afective pozitive, cum crede autoarea, ci și a celor negative, așa ca în cazul cercetărilor noastre, cînd copilul era părăsit și lipsit de acest fel de comunicare și cînd el, ca rezultat, declanșa un complex întreg de manifestări emoționale negative, numite de noi complexul negării, sau C.N.S., care exprima nemulțumirea lui față de încetarea comunicării

respective. Pentru copii întreruperea comunicării emoționale cu caracter pozitiv, care are loc exact de atâtea ori, de câte ori are loc și inițierea ei, s-a dovedit a fi nu mai puțin importantă, decît însăși comunicarea emoțională pozitivă. Ba, poate, chiar și mai importantă, devenind un anumit motiv al activizării comunicării, dar cu sens opus, negativ. Deci manifestările emoționale negative ale copilului nu sînt transmise „în spațiu” (A. I. Sorokina) (142, p.33), ci sînt adresate celor din jur. Dacă n-ar găsi un ecou viu și o reacție de răspuns în persoana celor din jur, ele nici nu s-ar consolida și nici nu s-ar manifesta. Așa s-a întîmplat cu micuții din Casa copilului. În aceasta, după noi, constă dialectica formării sistemului (anume sistemului, după cum scrie, de altfel, și S. Iu. Meșcereakova) de legături afectiv-personale (fără a specifica pozitive sau negative, prin care avem în vedere și unele și altele).

În legătură cu cea de a treia afirmație a S. Iu. Meșcereakova, că emoțiile negative ale copilului în prima jumătate a primului an de viață au un caracter biologic primitiv și de aceea, chipurile, nu sînt folosite în comunicare, vom aminti de rezultatele cercetărilor lui D. N. Stern, J. Jafie, B. Beete, S. L. Bennet care susțin tocmai contrariul, și anume că țipătul este provocat de factori exogeni înaintea zîmbetului (102, p.64). Vom aminti și de rezultatele cercetărilor experimentale ale E. V. Ciudinova, care, de asemenea, susțin contrariul: „Funcțiile diverse ale țipătului și zîmbetului în asigurarea formării sistemului unitar de motive ale copilului și condiționează caracterul diferit al dezvoltării acestor forme de activism: în prima fază a prunciei (pînă la vîrsta de șase luni — n. n.) pentru țipăt e caracteristică diferențierea formelor și întărirea după unele dintre ele a unei „semnificații” relativ stabile, pe cînd zîmbetul în această perioadă nu este diferențiat după formă și sens”(182, p.22). Rezultatele cercetărilor noastre demonstrează însă că nu putem fi de acord nici cu opiniile S. Iu. Meșcereakova, nici cu cele ale lui D. N. Stern ș.a. și nici cu cele ale E. V. Ciudinova, deoarece dezvoltarea țipătului și a zîmbetului ca structuri psihice polare în sistemul socio-cultural comun „mamă-copil” are loc concomitent, „mîna de mină”. În acest sens, probabil, nu numai zîmbetul copilului trebuie considerat una dintre primele forme de comportament social (118; 123; 124; ș.a.), ci și țipătul lui spiritual la întreruperea comunicării afective pozitive cu el. Și nu numai țipătul, care este numai o parte componentă a complexului negării, ci și întreg acest complex, negarea în ansamblu. Or, tocmai prin negare se face mai văzut Eu-1 copilului, spiritul lui voluntar, atitudinea lui față de vorba celor din jur, față de comportamentul propriu etc.

Dacă e așa, atunci de unde s-a luat „atitudinea ostilă” a S. Iu. Meșcereakova și A. I. Sorokina față de manifestările emoționale negative ale pruncului în prima jumătate a primului an de viață? Probabil, din necunoașterea suficientă a acestor manifestări în știință. Dar nu numai. Noi nu excludem și alte cauze, cum ar fi, spre exemplu, preferințele oamenilor de știință de a studia,

de regulă, ceea ce este plăcut, atrăgător, dorit etc. Bunăoară, câți oameni sau fotografi preferă să-și facă niște fotografii „negative”, în sens că ele ar fixa pentru istorie (amintire) chipurile lor amărâte, oțărâte, enervate, plînse etc.? Dar societatea în ansamblu dorește oare acest lucru? Despre aceste subtilități a scris V. P. Zincenko, care, vorbind despre psihologia sovietică, menționează: „Virusul „construirii” a pătruns peste tot. Toți construiau, cine benevol, „cu cîntec”, cine forțat, construiau orice: „o lume nouă”, „o viață nouă”, „o nouă orînduire”, „o societate nouă”, „un om nou”, „o morală nouă”, „o știință nouă” etc. (După cum scria și poetul: „O lume nouă aș vrea să construiesc, dar nu mai am ce dărîma”). Principalul era de a nu admite desfășurarea și dezvoltarea obișnuită, culturală a evenimentelor. Cel mai frapant lucru e că s-a construit tot, ce a fost planificat. Și i s-a dat un nume suficient de adecvat” (101, p. 121).

Care ar fi acest nume? în contextul celor discutate de noi acesta ar fi, probabil, Complexul înviorării, deoarece în perioada sovietică mereu s-a afirmat că „unicele mijloace accesibile de comunicare în această vîrstă (pînă la șase luni — n.n.) sînt expresiile pozitive” (a se vedea 142, p.33). De parcă pînă la șase luni pruncii noștri numai zîmbeau, rîdeau etc.

## **§12. Concluzii privind apariția și dezvoltarea negării la copii în prima jumătate a primului an de viață**

Rezultatele experimentale obținute de noi în urma investigării genezei negării la copii în prima jumătate a primului an de viață ne permit să facem următoarele concluzii.

1. Negarea nu este o formațiune congenitală, deoarece nu se manifestă imediat după naștere sau (după un anumit interval de timp) concomitent la toți copiii, bunăoară, la cei din Casa copilului și (sau) din familie. Negarea nu apare la copil de-a gata odată și pentru totdeauna.
2. în perioada incipientă negarea nu este o formațiune pur socială, fiindcă se constituie și în baza unor formațiuni biologice înnăscute, cum ar fi țipătul, mișcările tensionate ale mușchilor flexori ș.a.
3. Inițial negarea e de natură complexă bio-psiho-socială, întrucît conține (în chip transformat) atît elemente biologice (țipătul ș.a.), cît și elemente dobîndite, formate pe parcursul vieții (comutarea atenției, mînia intenționată ș.a.).
4. Negarea se constituie treptat pe parcursul vieții postnatale. Izvorul apariției și dezvoltării ei îl reprezintă încetarea (întreruperea) comunicării afective pozitive ca primă necesitate socio-culturală formată ce se manifestă în perioada 2-6 luni sub forma complexului de înviorare. Negarea evoluează succesiv și concomitent cu evoluarea

orientării și afirmării. În raport cu afirmarea negarea este o operație inversă. Și dimpotrivă, afirmarea este o operație inversă negării. Trecerea de la una la cealaltă se înfăptuiește prin intermediul orientării, care este o operație intermediară, neutră în raport cu acestea două (a se vedea fig.3.7 și 3.8).

5. În baza formării, declanșării și manifestării negării în perioada incipientă funcționează un anumit mecanism, care poate fi pus la punct într-un anumit mod (vezi §11 al acestui capitol).
6. Chiar din capul locului negarea, deși sub o formă foarte amorfă, confuză, primitivă\* se manifestă ca o acțiune - reacție sincretică, ce se compune din câteva blocuri funcționale principale: a) perceperea lipsei (absenței) sursei ce îi satisface necesitățile socio-culturale în comunicare afectivă pozitivă; într- o formă primară elementară se manifestă orientarea, comutarea, concentrarea, și stabilitatea atenției; b) trăirea de emoții negative ce exprimă atitudinea copilului față de încetarea comunicării afective pozitive cu el (neliniștea, mânia, enervarea etc.); c) comportamentul negativ al copilului redat prin motricitate generală agitată și tensionată; d) vocalizările negative exprimate prin scîncet, țipăt, plîns ș.a. (vezi fig.3.1). Structura funcțională principală a negării la copiii din familie se constituie treptat la vârsta de 2-3 luni, iar la cei din Casa copilului la 5-6 luni de zile.
7. În perioada inițială negarea exprimă nemulțumirea copilului față de încetarea comunicării afective pozitive cu el. De aceea noi am numit complexul negării și complex de nemulțumire socială (C.N.S.), întrucît el exprimă atitudinea copilului față de o astfel de valoare umană rară, cum este comunicarea afectivă pozitivă, și anume față de întreruperea ei neașteptată. Esența C.N.S. și structura lui principală se păstrează și se manifestă, posibil, pe tot parcursul vieții și al activității omului, schimbîndu-și, pare-se, numai forma.
8. În intervalul de vîrstă de la trei la șase luni intensitatea medie lunară a C.N.S. (a negării) nu rămîne aceeași, ci evoluează (crește) în dependență de încetarea unui sau altui tip de influență aplicat, astfel atestîndu-se un șir de legități (a se vedea Legitățile 1-17).
9. În perioada de la naștere pînă la șase luni negarea trece în dezvoltarea sa două etape principale: 1) pregătitoare, sau latentă (de la naștere pînă la trei luni), cînd negarea lipsește și cînd se stabilesc blocurile ei funcționale de bază; 2) inițială (de la trei pînă la șase luni de zile), cînd negarea apare și cînd intensitatea ei medie lunară mereu crește, atingînd cota maximă la vârsta de șase luni.

10. Nivelul la care se manifestă negarea la copil în intervalul trei-șase luni de zile este cel emoțional. De aceea ea în răstimpul dat poate fi numită negare afectivă, sau emoțională.
11. Cu toate că are un caracter afectiv, negarea în perioada trei- șase luni reprezintă nu o simplă reacție emoțională, spontană, ci o acțiune-reacție. Ea este o formațiune complexă bio-psiho- socială în stadiul ei embrionar social, în care își găsește întruchipare viața complexă a copilului în tranziția sa de la legătura biologică cu mama la cea social-psihiologică, spirituală cu ea și cu cei din jur. Datorită negării el începe a-și manifesta atitudinea activă față de încetarea (lipsa) comunicării afective pozitive. El se împotrivesc acestei întreruperi și nu se împacă cu acest fapt. Prin urmare, în cazul dat putem vorbi (dar foarte precaut, atent) de începutul intenționalității la copil, a caracterului voluntar al comportării lui, de începutul autoreglajului. Repetăm însă că aici nu poate fi vorba de voință, ci de germenii voluntarității, prin care subînțelegem o anumită reacție-acțiune dobândită și inițiată autonom de copil la insatisfacerea unor necesități de ordin superior (socio-cultural). După cum arată și L. S. Vîgotski, „acțiunea volitivă începe numai acolo, unde are loc însușirea propriului comportament cu ajutorul stimulenților simbolici” (82, p.50).
12. Obiectul (iar în cazul dat acesta, probabil, e și motivul) negării copilului în intervalul respectiv de vîrstă îl constituie întreruperea (încetarea) neașteptată a comunicării afective pozitive, care a devenit pentru el o necesitate socio-culturală formată și practică activ.
13. În intervalul de la trei la șase luni negarea la copil îndeplinește o funcție sincretică plurivalentă: impresiv-expresiv- informativ- reglativă (a se vedea §11 al acestui capitol). Nu trebuie de înțeles însă că acest sincretism se manifestă „pe părți” și că aceste „părți” pornesc exclusiv de la copil. Funcția complexă a negării copilului în această perioadă e un rezultat al funcționării cuplului „copil-adult”.
14. Forța motrice de dezvoltare a negării la copil în perioada incipientă o constituie contradicția dintre necesitatea lui în comunicare afectivă pozitivă cu adultul și posibilitatea de a-și realiza această trebuință formată după întreruperea de către adult a comunicării respective și dispariția lui din câmpul optic al copilului. Astfel, izvorul dezvoltării negării chiar de la bun început îl constituie lipsa de interacțiune bio-psiho-socială a copilului cu adultul.
15. Cele menționate pînă acum ne permit, probabil, să conchidem că negarea în perioada 3-6 luni constituie una dintre neformațiunile psihice importante, de care depinde întreaga viață psihică a copilului,

comportamentul lui în ansamblu, întregul mers al dezvoltării lui, relațiile lui cu cei din jur etc. împreună cu alte neoformațiuni (complexul de înviorare, orientarea vizuală și auditivă ș.a.) negarea contribuie mult la dezvoltarea psihică a copilului în perioada respectivă.

16. Deși sub o formă nu chiar pronunțată, constituirea și manifestarea negării (a C.N.S.) la vârsta de trei luni de zile duce, treptat, la apariția și manifestarea uneia dintre primele, probabil, crize social-psihologice în viața omului. Fiind obișnuiți cu comunicarea afectivă pozitivă, copiii de această vârstă, de regulă, nu se pot lipsi de ea în timpul când sînt lăsați singuri. Nedeținînd alte mijloace de comunicare, ei încep a se frămînta, a scînci, a țipa etc., creînd astfel probleme pentru cei din jur. Această criză nu e puternic accentuată și durează puțin, după cum e și vîrsta. Ea se manifestă aproximativ de la vîrsta de trei pînă la vîrsta de cinci luni de zile, cînd copilul începe a fi preocupat de obiectele (jucăriile) din preajmă. Vom numi această fază de conflicte relativ acute criză a comunicării afective pozitive. Despre existența ei ne vorbește și creșterea intensității C.N.S. În intervalul respectiv (Legitățile 1-17).
17. în viziunea noastră, de rînd cu complexul înviorării apariția și manifestarea negării la vîrsta de 2-3 luni poate servi, probabil, drept indice al trecerii copilului de la perioada nou-născutului la cea a prunciei, de la biologic la social, de la reacții la acțiuni.

# CAPITOLUL IV

## DEZVOLTAREA NEGĂRII LA COPII ÎN A DOUA JUMĂTATE A PRIMULUI AN DE VIAȚĂ

---

### **§ 1. Obiectivul principal, ipotezele și sarcinile cercetării dezvoltării negării la copii în a doua jumătate a primului an de viață**

Mai întâi de toate vom aminti că în studierea apariției și dezvoltării negării la copii ne-am condus de concepția sistemică, elaborată și prezentată de noi mai sus în cap.II al părții teoretice.

Obiectivul major al cercetărilor noastre în intervalul de vîrstă 6- 12 luni l-a constituit relevarea legităților de bază ale dezvoltării negării la prunci în perioada respectivă.

Noi am presupus că în a doua jumătate a primului an de viață negarea, probabil, nu va rămînea la nivelul precedent (de acțiune-reacție afectivă complexă, de „gălăgie”), ci va evolua și se va manifesta la un nivel calitativ nou, mai superior, care, împreună cu nivelul precedent, va forma prima structură sistemică funcțională elementară a negării. Pe parcursul cercetării au fost formulate și alte ipoteze, ce au survenit din situația și necesitatea creată.

Ținînd cont de ipotezele formulate, noi am înaintat pentru a fi soluționate următoarele sarcini: 1) a stabili condițiile dezvoltării în continuare a negării la vîrsta 6-12 luni; 2) a constata structura negării la aceasta vîrstă; 3) a elucida conținutul negării la etapa dată; 4) a determina funcțiile negării în perioada respectivă; 5) a arăta dinamica dezvoltării negării în această perioadă; 6) a explica mecanismul funcționării negării în a doua jumătate a primului an de viață a copilului; 7) a depista nivelul manifestării negării în acest răstimp; 8) a explica forța motrice a dezvoltării negării la copil în intervalul 6-12 luni.

### **§2. Parametrii manifestării negării la copii în perioada 6-12 luni**

În cercetarea noastră am reieșit din faptul că în a doua jumătate a primului an de viață negarea la copii va evolua în dependență de dezvoltarea lor generală: anatomo-fiziologică, fizică, socială, psihologică etc.(53). Care sînt realizările mai importante în dezvoltarea generală a copiilor în acest interval



de vîrstă, de care ar putea să depindă dezvoltarea negării? în primul rînd, crește evident masa creierului: de la 632g la vîrsta de șase luni la 983g la vîrsta de douăsprezece luni, ceea ce constituie cu 100 g mai mult decît creșterea în primele șase luni ale primului an de viață și cu 222 g mai mult decît în intervalul de vîrstă de la un an pînă la trei ani de zile (52, p.64). În perioada analizată continuă să se desăvîrșească structura și funcțiile sistemului nervos al copiilor. În această bază în intervalul 6-12 luni la ei se elaborează scheme din ce în ce mai complexe de reflexe condiționate, este în plină dezvoltare primul sistem de semnalizare, apar elemente din sistemul doi de semnalizare. Aparatul articulator al pruncilor însă, deși dispune de componentele sale anatomice, este relativ imatur și neintegrat în contextul funcționării aparatului fonator în ansamblu. În a doua jumătate a primului an de viață copilul face un salt colosal în dezvoltarea conduitei sale motorii: de la posibilitatea de a sta pe șezute la vîrsta de aproximativ 6 luni la cea de a se deplasa în patru picioare la 8 luni, de a se ridica și de a se ține „copăcel” la 9-10 luni, de a face primii pași independenți la 11-12 luni de zile. Cu alte cuvinte, în decurs de numai șase luni de zile copilul trece de la poziția orizontală preponderent statică la cea verticală bipedă dinamică. Datorită poziției verticale, eliberării membrelor superioare, apucării cu mîna și locomoțiilor la prunc se dezvoltă și apar numeroase acțiuni voluntare, coordonate de centrii corticali ai encefalului. În a doua jumătate a primului an de viață, datorită constituirii elementare a relațiilor sociale ale copilului cu cei din jur, mișcărilor vor putea fi executate sau inhibitate în mod voluntar, prin mijlocirea unor procese și motivații condiționate dobîndite (52, p.102). În acest interval de vîrstă copiii trec, treptat, de la comunicarea situativ-personală la cea situativ-constructivă, care ia naștere în sînul primului fel de comunicare spre finele primei jumătăți a primului an de viață (118). Desigur, după inerție, ei mai continuă să aibă nevoie de comunicare emoțională nemijlocită, dar, treptat, începe să prevaleze necesitatea în colaborare cu adultul prin intermediul manipulării cu obiectele. Dacă în prima jumătate a primului an de viață ei manifestau un fel de „fetișism față de adult”, apoi în a doua jumătate a aceleiași an ei manifestă un „fetișism față de lucruri” (187). Dar, repetăm, prin implicarea în manipularea cu obiectele a adultului. Astfel comunicarea nemijlocită, specifică copiilor în primele șase luni de viață, cedează locul comunicării intermediare de obiecte. De rînd cu mijloacele expresiv-mimice, folosite în prima jumătate a primului an, ei încep a utiliza în comunicarea cu adultul și altele noi, cum ar fi acțiunile cu obiectele, gesturile, locomoțiile ș.a. În așa fel începe să se constituie, treptat, prima activitate primordială independentă: manipularea cu obiectele. Această independență însă e limitată. Ei permanent au nevoie de ajutorul adultului să li se dea noi jucării, să li se apropie cele de la distanță, să li se întoarcă cele aruncate, pierdute, să li se demonstreze noi posibilități de manipulare cu ele

etc. Toate acestea determină încercările lor insistente de a-l atrage pe adult în jocurile de manipulare în comun (118, p.279).

În cadrul acestor interacțiuni copiii de 6-12 luni își exprimă o anumită atitudine față de adult. Prin mijloacele noi, dar și cele puțin mai vechi, de comunicare (prin diverse acțiuni motrice, locomoții, vocalizări, emoții ș.a.) ei acceptă acțiunile adultului sau le resping, admit sau interzic ceva etc. În acest sens negarea va continua, probabil, să se dezvolte și să se manifeste în cadrul activității predominante a acestei vârste, și anume a activității de manipulare cu obiectele, căpătînd astfel forma unor acțiuni, locomoții etc. de ordin negativ. Totodată, în cadrul acestei activități, spre finele primului an de viață, după cum se știe, la copil are loc sinteza sunetelor în silabe, iar a acestora în primele cuvinte elementare, compuse din dublări de silabe. De aceea noi nu am exclus faptul că și negarea ar putea să se manifeste astfel, adică, mai întii, prin sunete negative, apoi prin silabe de acest fel și, în fine, prin cuvinte negative.

Vom preciza deci că prin noțiunea „mijloace negative” (acțiuni motrice, locomoții, gesturi, sunete, silabe, cuvinte etc.) vom subînțelege mijloacele ce exprimă, în general, lipsa a ceva sau a cuiva. În fiecare caz concret însă această lipsă poate fi precizată, specificată. De exemplu, dacă adultul îi va prezenta pruncului o jucărie, iar acesta o va respinge cu ambele miini, aceasta va însemna, probabil, lipsa de interes față de această jucărie, nedorința lui de a se juca (manipula) cu ea etc. Această concretizare, la rîndul ei, va depinde de mulți alți factori: de modul în care ea, jucăria, a fost propusă copilului, de situația concretă în care s-a desfășurat acțiunea, de contextul respectiv etc.

Generalizînd și concretizînd cele relatate pînă acum, vom menționa că despre manifestările negării la prunci în perioada 6-12 luni am judecat după următorii parametri.

1. Utilizarea de către copil a acțiunilor motrice negative în cadrul comunicării situativ-constructive cu adultul, cum ar fi, bunăoară, respingerea cu mîinele a jucăriei propuse de adult ș.a.
2. Folosirea de către prunc a locomoțiilor negative în timpul desfășurării comunicării situativ-constructive cu adultul, cum ar fi, spre exemplu, întoarcerea de la adult și tîrîrea în altă parte (locomoția de evitare-îndepărtare).
3. Întrebuințarea de către copil a gesturilor ce redau diverse nuanțe negative, cum ar fi, să zicem, strîngerea din umeri sau desfacerea laterală a mîinilor cu palmele în sus la lipsa a ceva sau a cuiva etc. În procesul comunicării situativ-constructive.
4. Pronunțarea de către micuți a unor sunete, silabe, cuvinte primitive, ce exprimă, în situația dată de colaborare cu adultul, diverse sensuri negative, de exemplu, a sunetelor „î”, „i” ș.a. la lipsa unui obiect, a

silabelor „ne”, „ni” ș.a. la exprimarea refuzului, a cuvîntului „nu” la interdicția a ceva ș.a. Totalitatea acestor exprimări verbale negative le-am numit verbalizări negative.

5. Aplicarea de către prunci a C.N.S. În cadrul comunicării situativ-constructive.
6. Folosirea de către copii a multiplelor combinații dintre mijloacele enumerate și neenumerate, dar, posibil, existente de exprimare a negării la vârsta respectivă în timpul comunicării situativ-constructive.

Dintre toate mijloacele de exprimare a negării în perioada 6-12 luni mai ușor pot fi confundate, probabil, acțiunile motrice negative și gesturile negative ale copilului. De aceea, pentru a le delimita, noi ne-am decis să le definim. Deși, s-o spunem sincer, lucrul acesta nu e ușor, îndeosebi în plan ontogenetic, deoarece hotarul dintre ele în procesul dezvoltării nu se conturează strict, cum ar părea la prima vedere. Totuși, vom încerca.

Așadar, prin noțiunea de „acțiune motrică negativă” vom avea în vedere procesul de intervenție intenționată a copilului în ordinea lucrurilor cu care el interacționează pentru a exprima, în general, lipsa a ceva sau a cuiva. Prin „gest negativ” însă vom subînțelege comportamentul intenționat al pruncului prin forma și semnificația lui socio-culturală acceptată pentru a demonstra, în general, lipsa a ceva sau a cuiva.

În continuare, pentru a fi mai concisi, concomitent cu termenul „acțiune motrică negativă” vom utiliza și termenul „acțiune negativă”.

În opinia noastră, ontogenetic, acțiunea negativă, gestul negativ și cuvîntul primitiv-negativ corespunzător sînt într-o legătură strînsă. Probabil, gestul negativ apare din acțiunea negativă, iar cuvîntul primar negativ ia naștere din gestul negativ respectiv. Dar acest fapt urmează a fi studiat și constatat.

Care au fost căile și modalitățile de investigare a genezei negării la vârsta prunciei în intervalul 6-12 luni?

### **§3. Metodele și metodicile de cercetare a dezvoltării negării la prunci în a doua jumătate a primului an de viață**

Cu excepția metodei comparative (a investigării și comparării rezultatelor copiilor din familie și din Casa copilului), am aplicat aceleași metode de cercetare științifică, care au fost descrise în §4 al cap.III, cît și anumite probe speciale ce se bazează pe principiile formulate în §4 al cap.II. În particular, ne-am străduit să studiem geneza negării la 6-12 luni în activitatea de bază a copiilor de această vîrstă, și anume în cadrul activității de manipulare cu obiectele. Dar nu numai. După cum am observat, ea poate fi (și trebuie) cercetată și în alte situații, să zicem, în timpul jocului „Stai că te prind în care

nu se folosesc nici un fel de obiecte, dar în care negarea poate să se manifeste sub formă de locomoții.

Metodicile de cercetare a dezvoltării negării (MCDN) la copii în a doua jumătate a primului an de viață au fost următoarele.

### **Metodica I (MCDN I)**

Fiind așezat cât mai comod, copilului i se prezintă obiectul sau jucăria cea mai preferată la vârsta și la momentul dat și i se propune să se joace.

Observînd ca e ademenit și preocupat de lucrul prezentat, pe neașteptate pentru el, îl „furăm”, îl ascundem și îl întrebăm: „Unde-i ...?” (se numește jucăria, obiectul prezentat).

În jurnal se înregistrează comportamentul și faptul manifestării: indiferență, mirare, mîrîit, strigăt, țipăt, plîns, acțiuni motrice negative, locomoții negative, gesturi negative, sunete negative, silabe negative, cuvinte negative etc., cât și combinații negative posibile dintre toate aceste mijloace la manifestarea lor concomitentă (a se vedea Anexa 2). (Prin „mîrîit” avem în vedere sensul figurat peiorativ de a exprima ceva bosumflat, „printre dinți”, manifestînd nemulțumire, supărare, enervare etc. Prin „strigăt” vom subînțelege un șir de sunete puternice emise de copil cu voce tare pentru a-și exprima nemulțumirea, supărarea etc., iar prin „țipăt” vom subînțelege un strigăt ascuțit, strident, asurzitor folosit în cazuri de enervare totală, la culme).

După aceasta copilului i se restituie lucrul ascuns și i se dă posibilitate din nou să se joace cu el.

Acest ciclu de procedee experimentale se repetă (în total) de trei ori, de fiecare dată înregistrînd manifestările enumerate mai sus.

Asemenea probe (de cîte trei repetări fiecare) vor fi efectuate de 2-3 ori pe săptămîină în decurs de șase luni de zile (în perioada de la 6 pînă la 12 luni).

În jurnal vor fi înregistrate amănunțit toate manifestările posibile ale negării, situația în care s-au produs, felul exact în care au fost exprimate etc., iar în tabel va fi înregistrată numai prezența sau lipsa lor, pentru ca apoi să fie efectuate calculele necesare.

### **Metodica 2 (MCDN 2)**

În situația cînd copilul dorește și cere un obiect, noi, simțînd cam ce vrea el, îi propunem, pe rînd, și alte 2-3 obiecte.

În mod analogic vom proceda, cînd pruncul va dori să se ducă în brațele cuiva, propunîndu-i brațele altcuiva.

Datele vor fi fixate în jurnal și introduse în tabelul corespunzător (a se vedea Anexa 2).

### Metodica 3 (MCDN 3)

Din momentul cînd copilul însușește tîrîtul și alte locomoții, putem organiza și alte probe, cum ar fi jocurile „Stai că te prind!”, „Hai vino la mine!” etc., bine cunoscute și practicate în viața cotidiană a oricărei familii.

Fiecare joc va fi repetat de trei ori după anumite intervale de timp.

Rezultatele se înregistrează în jurnal și în tabelul respectiv (a se vedea Anexa 2).

### Metodica 4 (MCDN 4)

Începînd cu vîrsta cînd copilul înțelege ce înseamnă un obiect sau altul, o ființă sau alta se vor efectua experiențe și cu ele. De exemplu, vom ascunde ceasornicul, care tot timpul se află în același loc și pe care copilul îl cunoaște deja foarte bine că e „tic-tac”, și îl vom întreba: „Unde e tic-tac?” La fel vom proceda și cu alte 2-3 obiecte, ființe bine cunoscute și denumite de prunc! „ham-ham” (cîinele), „miau-miau (pisica), „ma-ma” (mama), „ta-ta” (tata), „Na-na” (Ina), „vu-vu” (mașina), „a-pa” (lampa) ș.a. Probele vor fi repetate de 2-3 ori pe săptămîna cu diverse obiecte, ființe pînă ne vom convinge de ușurința și corectitudinea îndeplinirii lor de către copil. Rezultatele vor fi înregistrate în jurnal și în tabelul respectiv (a se vedea Anexa 2).

După cum se poate observa, toate cele patru MCDN-uri au ceva comun, dar și ceva deosebit. Comun e faptul că ele sînt constituite în baza acelorași principii teoretice și că urmăresc același scop, iar deosebirea constă în faptul că fiecare dintre ele este orientată, cu precădere, spre depistarea unor anumite mijloace, forme de exprimare a negării: MCDN 1- mai mult spre C.N.S., MCDN 2 - spre acțiunile negative, MCDM 3 - spre locomoțiile negative, iar MCDN 4 - spre gesturile sau (și) verbalizările negative, prin care vom subînțelege diverse exprimări verbale negative - sunete, silabe, cuvinte primitive. Noi nu am exclus faptul ca în urma aplicării uneia dintre ele să se manifeste și mijloacele de exprimare a negării așteptate de către noi de la aplicarea altei metodici de cercetare a dezvoltării negării la vîrsta 6-12 luni. Totuși, fiecare dintre MCDN țintește, cu preponderență, spre fixarea unor anumite forme, mijloace de exprimare a negării, care fiind predominante în intervalul dat al ontogenezei, au fost considerate de noi și niveluri de manifestare a negării. Altă vorbă e ce exprimă aceste niveluri după esența lor.

Vom aminti cititorului că simultan cu aplicarea celor patru MCDN-uri am efectuat și am înregistrat un șir de multe alte probe naturale ce reieșeau spontan din situația și momentul oportun al interacțiunii cotidiene a copilului cu lumea înconjurătoare. De exemplu, observînd că micuțul e captivat de povestea de seară, stingem imediat, pentru cîteva clipe, televizorul. La vîrsta

respectivă (6-12 luni) asemenea probe ne-au permis uneori să dobândim același volum de informație despre geneza negării, ca și probele special organizate. Iată de ce în descrierea ulterioară a rezultatelor cercetării vom recurge la o sinteză a datelor obținute de pe urma utilizării tuturor metodelor, tehnicilor, situațiilor spontane cotidiene, care, după cum se poate observa, se completează reciproc și întregesc tabloul general al dezvoltării negării la copii în a doua jumătate a primului an de viață. Vom marca, de asemenea, că, pe de o parte, am efectuat cercetarea genezei negării în activitatea predominantă a pruncilor de 6-12 luni, iar pe de alta, însuși experimentul nostru cu tot ansamblul său de metode și metodici, cu situații special organizate sau apărute instantaneu, ne-a permis nu numai să depistăm specificul manifestării negării la vârsta dată, dar, datorită repetării lor, să contribuim, într-o anumită măsură, și la formarea ei, a negării, în virtutea acestui fapt dezvoltarea negării la copii implicați în experiment se va deosebi, probabil, întrucâtva de dezvoltarea ei la restul copiilor de aceeași vârstă, care n-au fost supuși acestor probe.

La experiment au luat parte aceiași opt copii din familiile, care au participat și în primele două serii de probe, dar care au ajuns la vârsta de șase luni și traversau intervalul de vârstă 6-12 luni. Experimentele au fost efectuate individual, în condiții obișnuite de casă, de 2-3 ori pe săptămână.

Rezultatele au fost trecute în jurnalul de evidență a dezvoltării negării la fiecare copil. În total cu acești copii în perioada 6-12 luni au fost efectuate și înregistrate 1200 de probe și situații spontane.

#### Ș4. Rezultatele investigării dezvoltării negării la copiii de 6-12 luni

Noi am luat în considerare, în primul rând, schimbările calitative etative în dezvoltarea negării la copii. În al doilea rând, am ținut cont și de schimbările cantitative grosso modo în evoluarea negării în perioada respectivă. În particular, am calculat frecvența medie lunară a manifestării negării la prunci în a doua jumătate a primului an de viață pentru toate metodicile aplicate și situațiile spontane în ansamblu. Pentru a facilita calculul și a fixa tendința generală în dezvoltarea negării, numerele au fost rotunjite pînă la zeci întregi. Datele obținute au fost incluse în tabelul 4.1 și reprezentate grafic în fig.4.1. Astfel, rezultatele căpătate ne-au permis să formulăm un șir de legități, printre care cele mai generale sînt următoarele.

**Legitatea 18.** La vârsta de 6-7 luni copiii încep a nega prin vocalizări separate.

După cum reiese din datele tab.4.1 și după cum se poate observa în secțiunile primei coloane a fig. 4.1, la vârsta de aproximativ 6-7 luni mîriitul, scîncetul, strigătul, țipătul și plînsul, care, anterior, făceau parte din blocul

Tabelul 4.1

Manifestarea negării la copiii de 6-12 luni (în medie %)

Vârsta copiilor (luni)	Manifestarea negării													
	indiferență (Ind)	mirare (Mir)	mîrîit (Mir)	scîncet (Sc)	strigăt (Str)	țîpăt (Tip)	plîns (Pl)	acțiune motrică neg. (AMN)	loco-moție neg. (LN)	gest. neg. (GN)	sunet neg. (SnN)	silabă neg. (SIN)	protocuvînt neg. (PCuN)	com bin. neg. (CbN)
6-7	20	10	10	10	10	10	10	10	0	0	0	0	0	10
7-8	10	10	10	0	10	0	0	40	0	0	0	0	0	20
8-9	0	0	0	0	0	0	0	50	10	10	10	0	0	20
9-10	0	0	0	0	0	0	10	30	10	10	10	0	0	30
10-11	0	0	0	0	0	0	10	20	10	10	10	10	0	30
11-12	0	0	0	0	0	0	10	10	10	10	0	10	20	30
Media	5	3	3	2	3	2	7	27	7	7	5	3	3	23

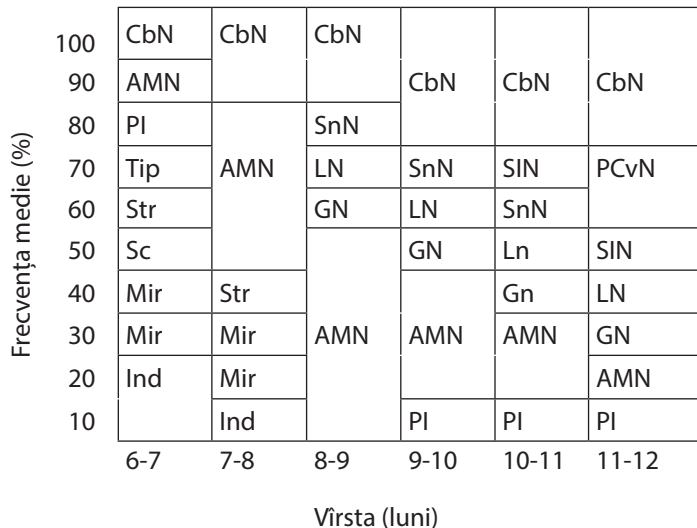
Notă: Datele sînt statistic semnificative la pragul de  $p = 0,05$  după Pearson (x2) (48a)

vocalizărilor negative ale complexului negării (a se vedea fig.3.1), se diferențiază și încep să se manifeste independent, fiecare constituind aproximativ 10% din numărul total de manifestări posibile. Iată un exemplu elocvent în acest sens. Victoraș B. (6 l. 18 z.) bate pasionat cu lingurița în cană. Mama i-a luat lingurița și a ascuns-o. După prima ascundere a obiectului preferat băiețelul a rămas oarecum nedumerit, încrețind puțin fruntea. După a doua ascundere el numai a țipat: „A-a-a!”. După a treia el numai a mîrîit: -,M-î-î”.

**Legitatea 19.** La hotarul dintre prima și a doua jumătate a primului an de viață ia naștere negația prin acțiuni motrice nediferențiate.

La vârsta de 6-7 luni aceste acțiuni constituie aproximativ 10% din numărul total de manifestări posibile. Ele sînt înfăptuite neîndămînic, cu tot trunchiul, capul și mîinile. Bunăoară, Dan C. (6 l. 24 z.), stînd pe șezute și observînd mai multe jucării, se întinde spre ele și le cere. Mama i-a dat una - mașinica de jucat. Băiețelul s-a aruncat cu brațele, trunchiul și capul asupra ei și a dat-o greoi într-o parte, cerînd altă jucărie.

**Legitatea 20.** Incepînd cu a doua jumătate a primului an de viață complexul negării nu dispare, ci continuă să se manifeste, fiind constituit din multiple combinații de negări, caracteristice vârstei date, în care, de regulă, predomină negația ce este mai frecventă la această vîrstă.



**Fig.4.1.** Manifestarea negării la copiii de 6-12 luni (în medie %)

Ind - indiferența; Mir - mirare; Mir - mîrîit; Sc - scîncet; Str - strigăt;

Țip - țipăt; PI - plîns; AMN - acțiune motrică negativă;

LN - locomoție negativă; GN - gest negativ; SnN - sunet negativ;

SIN - silabă negativă; PCvN - protocuvînt negativ;

CbN - combinație de negări.



În intervalul de vîrstă 6-7 luni complexul negării reprezintă aproximativ 10% din numărul total de manifestări posibile și se compune din așa negări, cum sînt țipătul, strigătul, scîncetul, plînsul, mîriitul, cit și din negări prin acțiuni motrice nemijlocite. Totuși, la această vîrstă (6-7 luni) în componența complexului negării predomină elementele afective - mîriitul, strigătul, scîncetul, țipătul, plînsul, care constituie aproximativ 40% și care îi imprimă acestui complex o nuanță mai mult emoțională, decît acționată propriu-zisă. În acest sens manifestarea negării la 6-7 luni, deși a intrat într-o perioadă nouă, în mare măsura poartă amprenta manifestării negării din perioada precedentă - de pînă la 6 luni. De aceea intervalul de la șase pînă la șapte luni noi l-am numit perioadă de tranziție spre un nou nivel de manifestare a negării. Care este acest nivel și cum se va numi el urmează să vedem.

După cum rezultă din datele tab.4.1. și fig.4.1, la vîrstă de 6-7 luni în situațiile experimentale negarea nu s-a manifestat în toate cazurile posibile, ci numai aproximativ în 70% din ele, restul constituindu-le mirarea (10%) și indiferența (20%). De exemplu, Anișoarei L. (6 l. 7 z.) i s-a luat și a fost ascunsă păpușa cu care se juca. După prima ascundere fetița a rămas pasivă, după a doua a întors puțin capul spre locul unde a fost ascunsă, după a treia a rămas din nou indiferentă, căutîndu-și altă ocupație. Aceeași fetiță la vîrstă de 6 l. 25 z. după a treia ascundere a jucăriei preferate s-a uitat în jur, apoi la mămică- sa, a încetat de a zîmbi, a ridicat puțin sprincenele, deschizînd mai tare ochii și rămînînd oarecum nedumerită, mirată de cele întîmplate.

**Legitatea 21.** La vîrstă de 7-8 luni începe negarea prin acțiuni motrice nemijlocite de respingere cu mîinile.

De pildă, Dumitraș J. (7 l. 12 z.) șede pe divan și e bine dispus, îi dau jucăria „Carlson” de masă plastică cu h=25 cm și d=15 cm, care e mare și incomodă pentru el, căci e aproape cît dînsul. Băiețelul a împins-o de-a șiriita cu ambele mîini înainte pe divan prin o acțiune clară, rapidă, aproape bruscă, îndepărtînd-o de el ca nedorită. Am repetat procedura. El a manifestat exact aceeași acțiune. Am repetat apoi proba a treia oară. Copilul a împins jucăria cît mai departe posibil de el, după ce a început să caute o altă jucărie.

**Legitatea 22.** La vîrstă de 7-8 luni la copii apare negarea prin acțiuni de întoarcere a capului într-o singură parte.

De regulă, acest fel de negare exprimă un anumit refuz. Spre exemplu, același Dumitraș J. la vîrstă de 7 l. 20 z., cînd tatăl i-a vorbit duios și a încercat să-l sărute, el l-a respins cu ambele mîini. Tata însă continuă comunicarea afectuasă cu el și din nou încercă să-l sărute. De data aceasta Dumitraș a întors capul într-o parte și și-a ascuns fața în pernă. La a treia încercare el a procedat la fel.

Aceste exemple denotă o dată în plus că prin anumite acțiuni motrice în a doua jumătate a primului an de viață copiii neagă ceea ce relativ nu demult

(cu 2-3 luni în urmă) agreau cu toată ființa lor: comunicarea afectivă pozitivă nemijlocită cu adultul. Acum aceasta nu mai are o priză atât de mare la ei, ci doar prin intermediul și în contextul activității manipulative. Aceste date coincid cu rezultatele obținute de M. I. Lisina (118, p. 146).

La vârsta de 7-8 luni negarea prin acțiuni de respingere cu mâinile și negarea prin întoarcerea capului într-o singură parte constituie aproximativ 40% din numărul total de manifestări posibile.

În cele din urmă, la vârsta de 7-8 luni crește pînă la aproximativ 20% numărul combinațiilor de negări, ele fiind compuse din elemente mai vechi (mîrîit, strigăt, fiecare a cîte 10%) și unele noi (acțiunile de respingere cu mâinile și acțiunile negative de întoarcere a capului într-o singură parte).

La vârsta analizată se micșorează numărul manifestărilor de indiferență (de la 20% la 10%), ceea ce denotă o luare de atitudine și un activism vădit al pruncilor de această vîrstă față de probele efectuate cu ei.

Tot la această vîrstă printre manifestările separate ale negării predomină acțiunile motrice nemijlocite. De aceea ele alcătuiesc majoritatea în combinațiile de negări (CbN), ce se manifestă la etapa dată de vîrstă.

**Legiatea 23.** La vârsta de 8-9 luni negarea prin acțiuni afective nemijlocite începe să se subordoneze negării prin acțiuni motrice nemijlocite, trecînd pe planul doi.

Deci, la vârsta de 8-9 luni negarea prin acțiuni afective nemijlocite nu dispare complectamente, ci există și se poate manifesta în orice moment, dar după manifestarea negării prin acțiuni motrice nemijlocite, adică după o anumită perioadă latentă, cînd aceasta de la urmă, de regulă, nu dă efectul scontat. De exemplu, Andrian F. (8 1. 9 z.). Mama încearcă să-l pună în țarc. Observînd acest lucru, băiețelul, pe tăcute, imediat s-a întors cu spatele la el, s-a lipit strîns de pieptul mamei, a pus capul pe umărul ei, exprimîndu-și nedorința de a se duce în această mică îngrăditură. În acest mod băiețelul a negat de trei ori la rînd punerea lui în țarc. La a patra încercare însă Andrian a început a striga „A-a-a”, apoi, concomitent cu apropierea de podeaua țarcului, a țipaț „î-î-î”, iar la lăsarea lui în această îngrăditură a dat în plîns.

Deci nivelul inferior al negării (prin acțiuni afective nemijlocite - țipăt, plîns etc.) nu dispare, ci se păstrează și se subordonează nivelului nou aparut: negării prin acțiuni motrice nemijlocite.

**Legetatea 24.** La vârsta de 8-9 luni se produce negarea prin acțiuni de întoarcere a corpului.

Bunăoară, Carolina C. (8 1. 14 z.). Mama a luat-o în brațe și s-a pornit la plimbare prin apartament. I-a arătat ungerașul cu diferite pisici de puf: mari, mici, mijlocii; roză, sură, neagră. Fetița s-a bucurat mult și s-a întins spre ele. Mama a luat pisica mare roză și i-a dat-o să se atingă de ea. Carolina a pus mîna și s-a înviorat. Atunci mama a hotărît să-i dea pisica în brațe. Fiica însă,

pe tăcute, a respins-o cu ambele mâini, s-a încordat, au apărut niște emoții de frică și s-a întors cu tot corpul de la pisică spre umărul mamei, punînd fața pe el și ascunzîndu-se de acest „animal fioros”. Exact aceleași acțiuni au urmat și la demonstrarea celorlalte pisici de puf.

**Legitatea 25.** La vîrsta de 8-9 luni pruncii încep a nega prin acțiuni motrice de retragere a mâinilor.

Aceste acțiuni sînt exact opuse acțiunilor de respingere cu mâinile. De exemplu, Carolina C., după ce era îmbrăcată în ștrampi, de obicei îi întindea mamei mînuțele, se apuca de mâinile ei și se ridica pe picioare. Acum însă, la 8 l. 29 z., după ce o îmbracă în ștrampi, fetița așteaptă un pic ca mama să-i întindă mîinile, apoi o privește șireț în ochi, de parcă ar vrea să se apuce de mînuțele de mîinile mamei dar, la propunerea mamei, nu face acest lucru, ci, dimpotrivă, își retrage brusc mînuțele, cochetînd, într-un fel, cu mamă-sa. Repetînd proba de mai multe ori, în situații similare, de regulă, se observă același efect.

**Legitatea 26.** La vîrsta de 8-9 luni copiii încep a nega prin locomoții de tîrire pe brînci.

De pildă, Marcela R. (8 l. 20 z.) se afla la bunica. Toți priveau televizorul. Pe neașteptate, în odaie a intrat moșul Marceli, Tolea, care, venind de la serviciu, era puțin murdar și roșu de frig. Marcela, probabil, nu l-a recunoscut. Tolea, dorind să se joace, i-a spus nepoțicăi: „Stai-stai-stai, Marcela!”, pornind repede spre ea, puțin aplecat. Fetița parcă s-a speriat, s-a întors și a fugit pe brînci spre mamă-sa, refuzînd să se joace cu el.

Acest fel de negație se întîlnește aproximativ în zece cazuri din o sută.

**Legitatea 27.** La vîrsta de 8-9 luni la copii începe să se înfiripeze negarea prin gest cu mâinile ce exprimă în situația dată lipsa unui obiect semnificativ cunoscut.

Cum are loc acest proces? Vom ilustra acest mecanism printr-un exemplu empiric concret cu Victoraș B., pentru ca apoi să generalizăm etapele principale în devenirea negării prin gest cu mâinile.

Așadar, la vîrsta de 8 l. 7 z. Victoraș se joacă cu un păhăruț de hîrtie. Mama s-a apropiat, i-a luat păhăruțul, l-a ascuns și l-a întreat: „Victoraș, unde-i păhăruțul?” Băiețelul a privit în jur, apoi la mamă-sa. A întins minuța spre mîinile mamei, care, la rîndu-i, a desfăcut palmele și i-a arătat, că nu are nimic în mîini, repetînd aceste acțiuni de cîteva ori și pronunțînd „Nu-i”. Băiețelul a ramas uimit de acest miracol: mama a luat jucăria în mîină, dar ea nu-i în mîină. În proba a doua, cînd mama l-a întreat „Unde-i păhăruțul?”, Victoraș a desfăcut palmuțele lui, privind la ele, apoi la mamă-sa. A repetat aceste acțiuni de strîngere și desfăcere a degețelilor de mai multe ori, privind, de fiecare dată, la ele, la mămica și pronunțînd „î”. În proba a treia băiețelul a procedat la fel, dar, de data aceasta, a mai căutat jucăria și în mîinile mamei, desfăcîndu-i-le.

La vârsta de 8 l. 14 z. În asemenea situații Victoraș procedează la fel, dar fără a privi la mânuțele și degețelele proprii, pe care le desface pentru a demonstra lipsa obiectului ascuns, pronunțând „î”.

La 8 l. 16 z. băiețelul a procedat ca la 8 l. 7 z.

La 8 l. 21 z. În situații experimentale similare Victoraș privea în jur, apoi la mamă-sa, pînă cînd, în cele din urmă, nu mai gesticula ca anterior cu mânuțele și degețelele, ci lua o altă jucărie. A dispărut gestul cu mîinile, a dispărut și sunetul „î” care însoțea, de obicei, dispariția obiectului preferat.

La 8 l. 23 z., la dispariția obiectului predilect băiețelul privește țintă la mamică-sa, fixează orice mișcare a ei, apoi neagă prin gest cu mîinile și degețele desfăcute prezența obiectului cu care se juca și pe care mama i l-a luat și l-a ascuns, pronunțînd din nou sunetul „I”.

Ulterior, Victoraș nega de fiecare dată prin gest cu mîinile și degețelele desfăcute pentru a reda dispariția unui sau altui obiect, fiindcă cunoscută, despre care el era întrebat „Unde-i pronunțînd aproape întotdeauna sunetul „î”. Se observa limpede că, după o lună de zile, băiețelul a însușit bine negarea prin gest cu mîinile și degețelele desfăcute. Ce-i drept, acest fel de negație nu e prea răspîndit la vârsta dată, constituind doar 10%.

**Legitatea 28.** La vârsta de 8-9 luni copiii încep a înțelege negarea adultului prin gestul de desfacere a mîinilor în părți.

Aceasta pare să fie prima înțelegere de către copii a negării adultului.

**Legitatea 29.** La vârsta de 8-9 luni la copii apare negația prin sunet separat.

În cazul lui Victoraș B. (a se vedea exemplul de la Legitatea 27) acesta era sunetul „î” pe care el a început să-l utilizeze independent de alte mijloace de exprimare a negării pentru a reda lipsa (dispariția) obiectului preferat, apoi și a oricărui alt obiect, fiindcă cunoscută. La alți copii adulții au sesizat și alte sunete separate de exprimare a negării. Mariana B. În situații similare utiliza sunetul „N”, Dan C. sunetul „M” iar Anișoara L. sunetul „I”.

Despre condițiile apariției și funcționării negării prin gest cu mîinile, prin acțiuni motrice ordinare, prin sunet separat ș.a. vom vorbi la rubrica „Discuții”.

Numărul combinațiilor de negări la vârsta de 8-9 luni este același ca și la vârsta de 7-8 luni, constituind 20%. Componenta lor se formează, de regulă, conform Legității 20. Deci, în combinațiile de negări ale vârstei 8-9 luni predomină negările prin diverse acțiuni motrice nemijlocite, la care aderă, de obicei, mijloacele noi apărute de exprimare a ei - negarea prin sunet separat, prin gest cu mîinile, prin locomoții.

**Legitatea 30.** Copiii de 8-9 luni neagă deosebit de insistent locul vechi de aflare și acțiune, jucăriile și obiectele vechi, felul vechi de a manipula cu ele, comunicarea pur emoțională caracteristică primei jumătăți de an.

Spre exemplu, Carolinei C. (8 l. 16 z.) îi place foarte mult să meargă pe jos, fiind condusă de cineva dintre adulții cunoscuți, lata că mama își conduce odrasla, admirînd mersul ei stîngaci. La un moment dat, din dragostea mare pentru aceste clipe, mama își ridică fetița în brațe și dă s-o strîngă la piept, s-o sărute. Fiica însă a început să o bată cu miinile și să dea energic din picioare pentru a o coborî jos. Mama n-a avut încotro și a fost nevoită să cedeze.

**Legitatea 31.** La vîrsta de 9-10 luni are loc negarea prin locomoții de ridicare pe picioare în poziție verticală („copăcel”).

De la mersul de-a bușilea copilul de această vîrstă încearcă să se ridice pe picioare și să stea „copăcel”. În această bază apare negarea prin retragerea (refuzul) de la sprijinul adultului și locomoții de ridicare în poziție verticală de sine stătător. Bunăoară, Dumitraș J. (9 l. 14 z.) se tîrîie pe brinci, apoi, la un moment dat, se oprește, se concentrează și încearcă să se ridice pe picioare. Tatăl în acest timp încearcă să-l ajute. Băiețelul însă refuză la ajutorul lui, se ridică independent pe picioare și, pentru prima dată în viață, stă „copăcel” aproximativ 7-8 s.

Observăm deci că, deși diferențierea negării prin locomoții are loc „pe orizontală”, ele (locomoțiile) țin de verticala copiilor (la propriu și la figurat) în a doua jumătate a primului an de viață.

**Legitatea 32.** La vîrsta de 9-10 luni are loc o reîntoarcere la negarea prin plîns.

Deși frecvența acestor negări e mică, constituind aproximativ 10% din numărul total de negări posibile la aceasta vîrstă, ea totuși se aruncă în ochi, deoarece, după cum am constatat mai sus, încă de la vîrsta precedentă (de 8-9 luni) negarea la prunci prin acțiuni afective nemijlocite se retrage pe planul doi (Legitatea 23), creînd impresia unui fond perceptiv relativ liniștit, calm. Deodată, ca din senin, din nou apare negarea prin plîns. Iată un exemplu concret de acest fel. Victoraș B. (9 l. 11 z.) se găsea la țară. Au venit în oșpeție doi verișori de-ai lui: Sașa și Andrei. Aceștea au intrat gălăgioși și s-au îndreptat spre Victoraș. El însă s-a retras și a început să plîngă jalnic, încît a fost nevoie de intervenția mamei.

**Legitatea 33.** La vîrsta de 9-10 luni se atestă o majorare a numărului de negări combinate.

După cum reiese din datele tab.4.1 și fig.4.1, numărul de combinații negative reprezintă aproximativ a treia parte (30%) din numărul total de negări posibile la această vîrstă. Cele mai frecvente compoziții sînt alcătuite din acțiuni motrice negative, gest negativ și/sau sunete negative. De pildă, Anișoarei L. (9 l. 3 z.) părinții i-au cumpărat o piramidă „Nenea cu pălărie”. Pălăria lui nenea poate fi scoasă de pe cap. Părinții i-au demonstrat fetiței această acțiune. Apoi, scoțînd-o și ascunzînd-o, o întrebau pe Anișoara:

„Unde-i pălăriuța lui nenea?” Fetița o caută. Negăsind-o, pronunță „I”, gesticulează cu mâinile, desface și strânge degețelele.

La vârsta de 9-10 luni se observă bine manifestările negării descrise în Legitatea 27 (a se vedea).

**Legitatea 34.** La vârsta de 10-11 luni copiii încep a nega prin silabe de tipul „î-cî”.

Acestea se compun din sunetul aplicat anterior în mod separat pentru a nega ceva și îmbinarea de sunete „cî”. Astfel, unii copii de 10-11 luni negau prin „Î-cî” (Victoriaș B., Andrian F.), alții prin „I-cî” (Anișoara L., Marcela R.), alții prin „N-cî” (Mariana B., Dumitraș J.), alții prin „M-cî” (Dan C., Carolina C.). Aceste silabe erau utilizate de prunci pentru a reda nedorința, împotrivirea, interdicția. De exemplu, Victoriaș B. (10 l. 4 z.) se tîrîie pe brînci spre mămică-sa, care ține pe brațe o fetiță, Olguța, mai mică decît el, a unor oaspeți veniți la ei. Ajungînd la mămică-sa, Victoriaș s-a ridicat, a încruntat sprîncenele, a privit la Olguța, a întins mîna spre ea și a început s-o împingă din brațele mamei, pronunțînd „Î-cî”. Atunci mama i-a spus: „Victoriaș, du-te la taticu în brațe. Mama are o fetiță cuminte și frumoasă!” Supărat, băiețelul s-a dus la taticul său, dar continua sa tragă cu coada ochiului spre dînsa. După cîteva clipe s-a întors din nou la mămică-sa, care l-a luat și pe el în brațe. Victoriaș însă începu din nou s-o dea jos pe Olguța, spunînd „Î-cî”. Mama i-a interzis s-o atingă pe Olguța. Victoriaș s-a supărat și a început să plîngă jalnic.

**Legitatea 35.** La vârsta de 10-11 luni se ivește negarea prin acțiuni motrice circulare ce produc efectul bătăii obiectului respins.

Spre exemplu, Dumitraș J. (10 l. 21 z.) se află în țarc și stă în picioare. E încălțat într-un singur papucel, pe celălalt l-a scos de pe picior și l-a aruncat în afara țarcului. Eu am luat papucelul aruncat, am încercat să-l așez pe podeaua țarcului și să-l încălț. El însă cu mînuța stingă a respins papucelul din mina mea, iar cu dreapta se ținea de țarc, stînd pe picioare. Am încercat din nou să-l așez și să-l încălț. El din nou a respins papucelul, a țipat „I-i-i...” și a rămas pe picioare. Atunci am mai întreprins o tentativă. Băiețelul s-a enervat, a dat în plîns, iar cu mînuța stingă a început să facă mișcări energice dese de respingere puternică a papucelului nedorit, care, mișcări, au trecut în bătaia acestuia.

Numărul combinațiilor negative la vârsta de 10-11 luni e același ca și la vârsta de 9-10 luni (30%). Dar, spre deosebire de combinațiile negative ale vârstei precedente, combinațiile vârstei de 10-11 luni mai conțin și silabe negative, pe care le-am arătat în Legitatea 34 (a se vedea).

La vârsta de 10-11 luni copiii continuă să nega uneori (în zece la sută) prin plîns. Acest fel de negare se manifestă, de obicei, la apariția neașteptată a unor oameni străini, necunoscuți, față de care ei au teamă, frică.

La etapa de vîrstă analizată copiii continuă să nege prin sunet separat, prin gest cu mîinile și prin locomoții, fiecare constituind aproximativ 10 %.

**Legitatea 36.** În ultima lună a primului an de viață se produce negarea prin efectuarea primilor pași independenți (prin mers).

Aceasta constituie, la vîrsta dată, 10% din numărul total de negări posibile. De pildă, Dumitraș J. (11 l. 14 z.) s-a ridicat de sine stătător pe picioare, a stat așa cîteva clipe, apoi a devenit foarte concentrat și parcă a început a se clătina. Mama s-a repezit sâ-1 apuce și sâ-1 ia în brațe. Băiețelul însă a refuzat ajutorul, debarasîndu-se prin facerea primilor săi pași. De acum înainte Dumitraș nu mai accepta sprijinul cuiva în mersul său independent.

**Legitatea 37.** La finele primului an de viață copiii încep a înțelege sensul interdicției „Nu!” (în sens „Nu se poate!”) a adultului.

Pînă la această vîrstă în asemenea cazuri ei reacționau, de facto, nu la sens, ci la intonația specifică a acestei interdicții — voce tare, neașteptată etc.

**Legitatea 38.** La vîrsta de 12 luni la copii se produce negarea prin silabe tip „Ne-ne-ne”.

Acestea constituie aproximativ 10% din numărul total de negări. Concomitent cu silabele negative „î-ci”, „I-ci”, „N-cî” etc., utilizate la etapa de vîrstă precedentă (10-11 luni), către sfîrșitul primului an de viață copiii întrebuițează și silabele negative „Ne-ne-ne” și „Ni-ni-ni” pentru a reda, pe voce ridicată, împotrivirea, dezacordul, interdicția, protestul etc. Așa, bunăoară, lui Victoraș B. (11 l. 2 z.) mama i-a propus să ia cina. El însă a scîncit, a mîrîit și n-a vrut să mănînce. Atunci mama, care obosise în acea zi de treburile gospodăriei, s-a cam supărat și i-a propus să se joace, să danseze. El a reacționat în același mod. Mama s-a supărat și mai tare și a ridicat vocea: „Victoraș, ce vrei tu? Hai, dar, să facem liu-liu!”. Băiețelul însă s-a enervat și a strigat cu voce tare, categoric „Ne-ne-ne!”, privind-o în ochi pe mama sa.

**Legitatea 39.** La vîrsta de 11-12 luni copiii, pentru prima dată, încep a nega prin protocuvînt, ce exprimă, de regulă, lipsa obiectului, ființei cunoscute.

Acest fel de negație constituie aproximativ 20% din numărul total de manifestări ale negării la vîrsta respectivă.

Cel mai frecvent cuvînt negativ primar la această etapă de vîrstă este „n-i-i” (Dumitraș J., Victoraș B., Mariana B., Marcela R.). Alți copii (Anișoara L., Andrian F., Carolina C.) uneori pronunță „ni-i-i”, alteori „na-i-i”. Dan C., de rînd cu „ni-i”, mai pronunță și „nă-i-i”. Acest fapt denotă că negarea prin cuvînt abia se stabilește și că acesta reprezintă, cu preponderență, un cuvînt primitiv complex (aglutinativ), iar mai exact, un protocuvînt negativ, constituit din diverse forme reduse a particulei negative „nu” („ni”, „na”, „nă” etc.) și forma scurtă a verbului „a fi” la persoana a treia, singular, prezent. Deci, primele cuvinte negative nu sînt diferențiate gramatical. Ele, de fapt,

au funcție de propoziție negativă, fiind folosite în toate situațiile, în care se spune ceva despre lipsa (absența) unui obiect, unei ființe cunoscute. În același timp primele cuvinte negative sînt instabile și simplificate din punct de vedere fonetic. De aceea ele pot fi numite protocuvinte negative.

La vîrsta de 11-12 luni copiii continuă să nege prin gesturi (10%), acțiuni motrice nemijlocite (10%), plîns (10%) și combinat (30%), combinațiile negative fiind constituite, în special, din gesturi cu mîinile și cuvinte primitive negative. Negarea prin plîns la copiii acestei vîrste se manifestă, îndeosebi, ca rezultat al fricii față de oamenii străini, necunoscuți, față de încăperile noi, necunoscute, față de părăsirea și lăsarea lor etc.

Așadar, urmărind pas cu pas evoluția negării la copii în a doua jumătate a primului an de viață, am constatat cinci căi (modalități) principale în dezvoltarea ei: 1) dezvoltarea negării prin acțiuni motrice nemijlocite; 2) dezvoltarea negării prin locomoții; 3) dezvoltarea negării prin gesturi; 4) dezvoltarea negării prin vocalizări și verbalizări; 5) dezvoltarea negării prin anumite combinații.

Să ne referim succint la ele.

Dezvoltarea negării prin acțiuni motrice nemijlocite se produce astfel (a se vedea fig.4.2). Mai întîi, la vîrsta de 6-7 luni se manifestă negarea prin acțiuni motrice nediferențiate: cu tot trunchiul, capul, brațele (a se vedea Legitatea 19). Apoi, la vîrsta de 7-8 luni apare negarea prin acțiuni motrice de respingere cu mîinile (Legitatea 21) și negarea prin acțiuni de întoarcere a capului într-o singură parte (Legitatea 22). Pe urmă, la vîrsta de 8-9 luni, copiii încep a nega prin acțiuni de întoarcere a corpului (Legitatea 24) și prin acțiuni motrice de retragere a mîinilor (Legitatea 25). În cele din urmă, la vîrsta de 10-11 luni ia naștere negarea prin acțiuni motrice circulare ce produc efectul bătăii obiectului atacat (Legitatea 35).

Dezvoltarea negării prin locomoții se desfășoară astfel (a se vedea fig.4.3). La vîrsta de 8-9 luni copiii neagă prin tîrîtul pe brînci (Legitatea 24). Apoi, la vîrsta de 9-10 luni ei neagă prin locomoții de ridicare pe picioare în poziție verticală („copăcel”) (Legitatea 31). În fine, la vîrsta de un an ei neagă prin efectuarea primilor pași independenți (prin mers) (Legitatea 36).

În perioada 6-12 luni dezvoltarea negării prin gesturi se realizează printr-un singur gest: desfacerea, începînd cu vîrsta de 8-9 luni, a mîinilor (degețelelor) pentru a reda lipsa (dispariția) obiectului, ființei semnificative cunoscute (Legitatea 27) (a se vedea fig.4.4).

În perioada 6-12 luni se observă nu numai dezvoltarea separată a negării prin anumite mijloace, ci și dezvoltarea ei prin multiple combinații (a se vedea fig.4.6), ponderea cărora este suficient de mare, comparativ cu negările particulare, îndeosebi începînd cu vîrsta de 9-10 luni, cînd ele constituie aproximativ a treia parte din numărul total de negări posibile la etapa dată



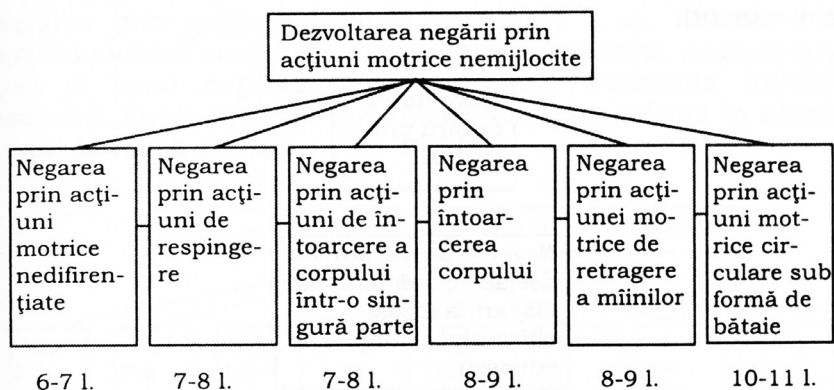


Fig. 4.2. Geneza negării la copiii de 6-12 luni prin acțiuni motrice nemijlocite.

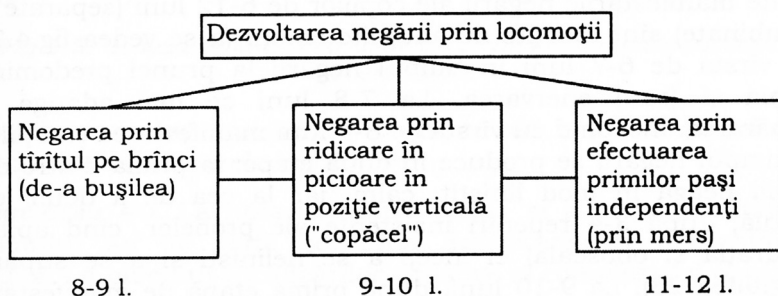


Fig. 4.3. Geneza negării la copiii de 6-12 luni prin locoțiuni

de vîrstă. De regulă, acestea sînt combinații din maximum două elemente. La vîrsta 6-12 luni copiii neagă cel mai frecvent prin combinații din acțiuni motrice nemijlocite (a se vedea fig.4.2) și elemente noi, apărute la etapa dată de vîrstă. Cu apariția, la vîrsta de 8-9 luni, a gestului de desfacere a mâinilor la dispariția obiectului cunoscut copiii neagă în continuare mai frecvent prin acest gest și unele din elementele verbalizărilor (sunet, silabă, protocuvînt).

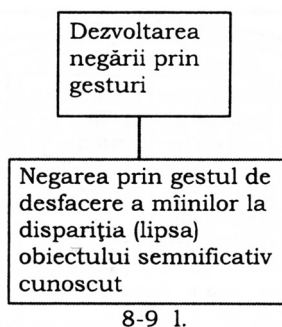


Fig.4.4. Geneza negării la copiii de 6-12 luni prin gest

Toate manifestările negării ale copiilor de 6-12 luni (separate și combinate) sînt însoțite de anumite emoții (a se vedea fig.4.7). La vîrsta de 6-7 luni în timpul negării la prunci predomină mînia și (sau) enervarea. La 7-8 luni se mai adaugă și supărarea. Începînd cu vîrsta de 8-9 luni manifestarea emoțiilor în timpul negării se produce în două etape: la prima dintre ele copiii neagă în mod liniștit, calm, iar la cea de a doua (de regulă, după 3-4 repetări insistente ale probelor, cînd apare saturația și oboseala) ei încep a se neliniști și a se supăra (Legitatea 23). La 9-10 luni, după prima etapă de manifestare calmă a emoțiilor în timpul negării, la ei apare un fond de neliniște, teamă și neîncredere. La 10-11 luni în timpul negării la cea de a doua etapă se observă o anumită enervare, gelozie, frică. Spre sfîrșitul primului an de viață, la 11- 12 luni negarea, la cea de a doua etapă a sa, poate fi însoțită (de rînd cu manifestările emoționale precedente - mînie, enervare, supărare, teamă, frică etc.) și de speriat. Aceasta se întîmplă, de cele mai dese ori, față de oamenii străini, față de spațiile noi, necunoscute, față de întuneric, față de oamenii apropiați, cunoscuți, cînd aceștea îi părăsesc sau apar în fața lor într-un fel nou, neobișnuit etc.

Cele două etape de manifestare a emoțiilor în timpul negării ne vorbesc despre faptul că, începînd cu vîrsta de 8-9 luni, negarea prin acțiuni emoționale nemijlocite este precedată de negarea prin mijloace noi de exprimare a ei: negarea prin acțiuni motrice nemijlocite, negarea prin locomoții, negarea prin gest și (sau) negarea prin verbalizări. Frecvența utilizării acestora, după cum am arătat mai sus, este diferită la diferite etape de vîrstă a copiilor de 6-12 luni.

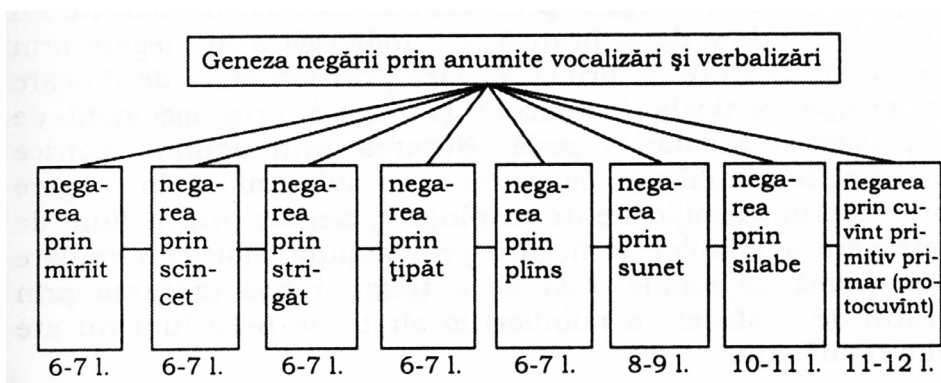


Fig.4.5. Geneza negării la copiii de 6-12 luni prin anumite vocalizări și verbalizări.

În felul acesta, rezultatele obținute de noi ne permit să formulăm următoarele legități.

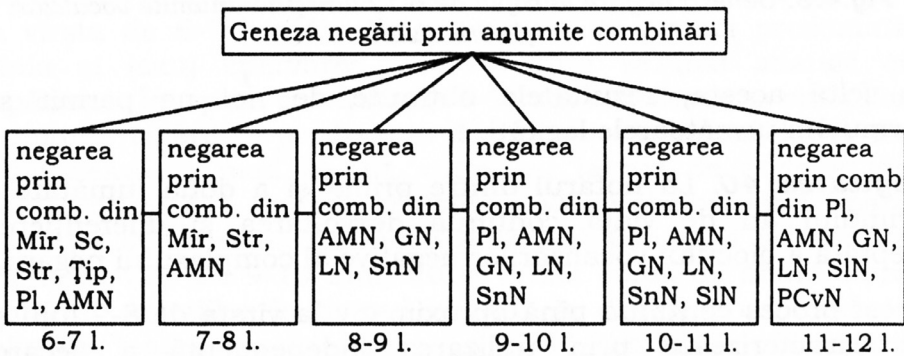
**Legitatea 40.** La hotarul dintre prima și a doua jumătate a primului an de viață continuă dezvoltarea și diferențierea treptată a blocului vocalizărilor negative al complexului negării.

Acest proces continuă pînă aproximativ la vîrsta de 8-9 luni și se caracterizează prin utilizarea independentă a fiecărei vocalizări negative (mîriiut, scîncet etc.) în calitate de negare separată.

**Legitatea 41.** Începînd cu vîrsta de 8-9 luni copiii trec de la negările prin vocalizări separate la negările prin verbalizări separate (sunet, silabe, protocuvînt).

**Legitatea 42.** În a doua jumătate a primului an de viață se produce dezvoltarea și diferențierea treptată a blocului motricității negative al complexului negării.

Acest proces începe aproximativ la vîrsta de 7-8 luni și decurge suficient de intensiv și variat. Din blocul motricității negative al complexului negării se dezvoltă treptat trei branșe principale: negarea prin acțiuni motrice nemijlocite, negarea prin locoțiunii și negarea prin gestul cu mîinile desfăcute. Primele două branșe, la rîndul lor, se divizează în altele trei: prima dintre ele în: negare prin acțiuni motrice nemijlocite cu mîinile, negare prin acțiuni motrice nemijlocite cu capul într-o singură parte și negare prin acțiuni motrice nemijlocite cu corpul; cea de a doua branșă se subdivizează în: negare prin locoțiunii de tîrire pe brînci, negare prin locoțiunii de ridicare în poziție verticală („copăcel”) și negare prin locoțiunii de deplasare verticală bipfedă. Negarea prin acțiuni motrice nemijlocite cu mîinile, la rîndu-i, se subramifică în: negare prin acțiuni nemijlocite de respingere, negare prin acțiuni de retragere a mîinilor și negare prin acțiuni motrice circulare sub formă de bătaie. Cea de a treia branșă (negarea prin gestul de desfacere a mîinilor) la vîrsta de 6-12 luni nu are alte ramificații.



**Fig.4.6.** Geneza negării la copiii de 6-12 luni prin anumite combinații.

Mîr-mîriiut, Sc-scîncet, Str-strigat, Țip-țipat, Pl-plîns,  
 AMN-acțiuni motrice negative, GN-gest negativ, LN-locoțiunii negative,  
 SnN-sunet negativ, SI- silabe negative, PCvN - protocuvînt negativ.

**Legitatea 43.** În a doua jumătate a primului an de viață are loc dezvoltarea și integrarea treptată a negării copilului într-o anumită structură sistemică.

Ar părea că în această perioadă, odată cu dezvoltarea și diferențierea blocurilor funcționale ale complexului negării în multiple și diverse negări separate copilul va pierde controlul și coordonarea lor. În realitate însă așa ceva nu se întâmplă. Dimpotrivă, ei selectează tot mai reușit și utilizează mai abil negarea, care se potrivește în situația dată pentru a-și realiza intenția.

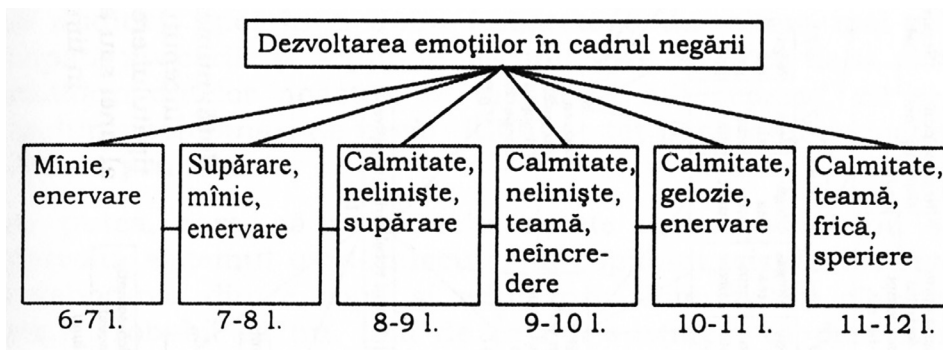


Fig. 4.7. Geneza emoțiilor ce însoțesc negarea la copii în perioada 6-12 luni

În felul acesta, ținînd cont de legițile dezvoltării negării la copii pînă la vîrsta de un an de zile, Arborele ei genealogic ar putea fi reprezentat schematic astfel (a se vedea fig.4.8).

## 55. Discutarea rezultatelor privind geneza negării la copii în a doua jumătate a primului an de viață

Datele obținute de noi demonstrează în mod elocvent că în perioada 6-12 luni copiii neagă preponderent prin acțiuni motrice negative (AMN). Acesta este, în viziunea noastră, nivelul principal la care se manifestă negarea în intervalul de vîrstă analizat.

Dar el nu este unicul. Există și alte niveluri ale manifestării negării, despre care vom vorbi, după ce vom discuta despre nivelul principal și tot ce ține de el.

Așadar, prin ce se explică apariția nivelului principal al negării? Probabil, prin dezvoltarea intensivă în a doua jumătate a primului an de viață a mișcărilor și a acțiunilor manipulative. Dacă în prima jumătate a aceluiași an, conform datelor lui N. M. Șcelovanov (185, p.64), la copii, spre deosebire de animale, se dezvoltă cu precădere analizatorii superiori (vizual și auditiv), apoi în a doua jumătate o dezvoltare mai mare capătă mișcările și acțiunile manipulative. Acestea de la urmă, conform datelor noastre, se manifestă atît



separat, cât și în multiple combinații de negări (CbN) pe tot parcursul perioadei a doua a prunciei.

Ar putea, oare, să se dezvolte aceste acțiuni, dacă nu s-ar dezvolta sistemul osos-muscular al copilului, sistemul nervos, colaborarea dintre copil și adult prin intermediul obiectelor etc.? Probabil că nu. Iată de ce noi susținem că dezvoltarea negării prin acțiuni motrice nemijlocite depinde de dezvoltarea generală a pruncilor, mai cu seamă, de dezvoltarea intensivă a sistemului osos-muscular, a celui nervos, a colaborării lor situativ-constructive permanente cu adultul etc. Datorită acestui fapt la vârsta de cinci luni la ei apare actul de apucare, iar în baza lui se dezvoltă și acțiunea inversă: actul de respingere cu mâinile. Spre regret, în psihologie, actul de respingere a rămas oarecum nestudiat și neelucidat. Importanța lui însă pentru viața și activitatea normală a copiilor e de netăgăduit. În opinia noastră, acest act se formează treptat pe parcursul dezvoltării copilului din acțiunea de aruncare a obiectului. După cum se știe, copilul mai întâi ia jucăria (obiectul), o privește, o rotește, o trece dintr-o mână în alta, o scutură, o flutură, bate neîndemînatic cu ea în obiectele (jucăriile) din jur, apoi o aruncă, trecînd la altă jucărie (obiect). Repetarea de multe ori a acestor acțiuni cu diferite jucării (obiecte) contribuie, pare-se, în cele din urmă, la aprecierea ulterioară momentană a jucăriei (obiectului) prezentate ca dorită sau nedorită de el. Dacă în momentul prezentării copilului îi place jucăria, atunci el o apucă și o reține, dacă nu - o respinge.

Aceste acțiuni diametral opuse (apucarea și respingerea cu mâinile a obiectelor de menire socio-culturală) nu trebuie confundate cu apucarea și respingerea cu mâinile a sinului mamei, care, ontogenetic, se manifestă mult mai de timpuriu.

Acțiunile de apucare sau de respingere a sinului mamei țin de satisfacerea sau insatisfacerea unor trebuințe biologice ereditare, pe cînd acțiunile de apucare sau respingere a obiectelor și jucăriilor țin de satisfacerea sau insatisfacerea unor necesități socio-culturale, formate.

Concomitent nu excludem și faptul că, ontogenetic, acțiunile de apucare și respingere cu mâinile să fie o continuare preschimbată, la un nivel calitativ nou, socio-cultural, a primului tip de acțiuni (de apucare și respingere a sinului mamei). Probabil, între ele există o anumită continuitate și legătură bio-psiho-socială, analogică continuității dintre țipătul organic și cel spiritual, descrisă de noi în cap. III.

Așadar, în viziunea noastră, și în a doua jumătate a primului an de viață negarea prin acțiuni motrice nemijlocite este un rezultat al interacțiunii comune a mai multor factori: biologic, social, psihologic ș.a.

Cu apariția negării la nivel de acțiune motrică nemijlocită negarea la nivel de acțiune afectivă complexă nu dispare, ci continuă să funcționeze,

subordonându-se primei dintre ele și formînd împreună cu ea prima structură funcțională sistemică ierarhizată a negării în ontogeneză.

Drept dovadă poate servi exemplul descris în cadrul explicării Legității 23 (a se vedea).

Deci, în a doua jumătate a primului an de viață, copiii, de regulă, neagă, mai întii prin acțiuni motrice nemijlocite, apoi, dacă acestea nu dau efectul scontat, ei coboară la nivelul ierarhic inferior, adică la negarea prin acțiuni emoționale, care, după cum se știe, prin însăși natura lor, sînt mai influente asupra celor din jur.

Astfel, ipoteza inițială formulată de noi s-a adevărit: în a doua jumătate a primului an de viață negarea nu rămîne la nivelul precedent (de acțiune afectivă complexă), ci evoluează și se manifestă, de rînd cu nivelul ei anterior, la un nivel calitativ nou, mai superior, predominant în perioada dată, care, împreună cu nivelul precedent, formează prima structură sistemică funcțională elementară a ei.

Care este mecanismul declanșării și funcționării negării prin acțiuni manipulative nemijlocite? Avînd în vedere faptul că negarea prin asemenea acțiuni se înfăptuește cu mîinile, cu capul, cu corpul și că, la rîndul ei, negarea prin acțiuni motrice nemijlocite cu mîinile se realizează prin respingerea cu mîinile, prin retragerea mîinilor sau prin „bătaie” cu mîinile, mecanismul de punere în funcțiune a negării la nivel de acțiuni manipulative nemijlocite este mai diferențiat, mai nuanțat și, deci, mai complicat, comparativ cu mecanismul funcționării negării la nivel de acțiune afectivă complexă în perioada 3-6 luni. De aceea vom elucida doar condițiile (etapele) generale de declanșare și funcționare a acestui mecanism. Astfel, negarea prin acțiuni manipulative nemijlocite poate fi provocată și susținută, respectînd următoarele etape (condiții): 1) crearea situației adecvate de manipulare nemijlocită (de colaborare situativ-constructivă); 2) formarea motivației corespunzătoare; 3) declanșarea unor acțiuni contrare în raport cu acțiunile copilului; 4) repetarea acestor acțiuni contrare.

Din schema generală reiese că în fiecare caz concret de negare prin anumite manipulări vor interveni unele schimbări în mecanismul respectiv. Bunăoară, în cazul negării prin acțiuni motrice de respingere cu mîinile vom da copilului obiecte (jucării) nedorite de el, iar în cazul negării prin întoarcerea corpului vom acționa în alt mod, de exemplu, prin încercarea de a-l lua în brațe (se are în vedere vîrsta, cînd copilul încă nu poate să se deplaseze de sine stătător dintr-un loc în altul) .

Vom menționa, de asemenea, că, deși etapele declanșării și funcționării negării la nivel de acțiune manipulativă au fost enumerate de către noi în mod distinct, în realitate ele nu întotdeauna se manifestă astfel. Spre exemplu, în unele situații prima și a doua etapă pot să coincidă. Bunăoară,

observînd că pruncul respinge (împrăștie) jucăriile din jurul său, luăm cîte una și-i propunem din nou să se joace. Dar, fiind deja sătul de ele, copilul pe dată le respinge.

Funcțiile de bază ale negării prin acțiuni motrice nemijlocite sînt cele de respingere, refuz, protest și atac. În unele situații sînt mai evidente unele funcții, în altele - alte funcții. De exemplu, prin retragerea mîinilor de cître copil la propunerea adultului de a-i da mînuțele și de a-l lua în brațe se vede mai bine refuzul copilului, iar prin tresăltarea agitată a membrilor superioare și a corpului la luarea și ascunderea jucăriei de cître adult se face mai văzut protestul pruncului. În unele cazuri însă negarea prin acțiuni motrice nemijlocite poate îndeplini, mai multe funcții. Bunăoară, cînd copilul aruncă demonstrativ jucăriile propuse, acest act poate fi calificat și ca refuz, și ca protest.

Conținutul exprimat de negarea prin acțiuni motrice nemijlocite este mult mai clar și mai variat decît conținutul negării prin acțiuni afective complexe la etapa precedentă de dezvoltare a copilului. Prin acțiuni motrice nemijlocite în a doua jumătate a primului an de viață pruncul poate nega jucăriile propuse, brațele întinse, mîngîierea sau sărutul cuiva etc. Aceasta îi permite să se adapteze și mai bine la condițiile complexe ale vieții și activității umane, negarea prin acțiuni motrice nemijlocite avînd un nivel calitativ mai superior, comparativ cu negarea prin acțiuni emoționale complexe.

E de menționat că în exterior negarea prin acțiuni motrice de retragere a mîinilor seamănă cu negativismul (Legitatea 25). Dar, spre deosebire de acesta, ea nu reprezintă o tulburare de comportament, o ostilitate (negativismul activ) și nici o apatie, o tăcere (negativismul pasiv), ci o bucurie, o plăcere activă. Din lipsă de termeni, vom numi acest fenomen negativism pozitiv, sau ademenire, iar teoria respectivă - ademenism. Deci, prin ademenire vom subînțelege un anumit mod de comportare atrăgătoare, iar prin ademenism - teoria despre acest fenomen interesant.

La același nivel cu negarea prin acțiuni motrice nemijlocite, pare-ni-se, se manifestă și negarea prin locomoții. Pur și simplu, forma sau modalitatea de manifestare este alta.

Atît negarea prin acțiuni motrice nemijlocite cu mîinile, cit și negarea prin locomoții („cu picioarele”) nu rămîn statice, ci evoluează. Dinamica negării prin acțiuni motrice cu mîinile e următoarea: la vîrsta de 7-8 luni copilul neagă prin respingerea cu mîinile, la 8-9 luni - prin retragerea lor, iar la 10-11 luni - prin bătaia obiectului cu mîinile. Dinamica negării prin locomoții decurge în felul următor: la vîrsta de 8-9 luni copilul neagă prin tîrîtul pe brînci, la 9-10 luni - prin ridicare în poziție verticală („copăcel”), iar la 11-12 luni - prin mers vertical biped. Această dinamică, în opinia noastră, este în dependență directă și foarte strînsă de dezvoltarea, în special, a sistemului osos-muscular, cardio-vascular și nervos.



Care este forța motrice de dezvoltare a negării prin acțiuni motrice nemijlocite și prin locomoții la copii în a doua jumătate a primului an de viață? În linii mari, aceasta o constituie, probabil, contradicțiile dintre necesitatea lor în colaborare situativ-constructivă și posibilitatea de a-și satisface această necesitate.

Din punct de vedere psihologic însă negarea prin acțiuni motrice nemijlocite nu este unicul nivel la care ea se manifestă în a doua jumătate a primului an de viață. Pe parcursul acestui interval de vîrstă se dezvoltă și apar și la alte niveluri: afectiv, gesticular și protoverbal. Nivelul afectiv al negării, predominant în prima perioadă a prunciei (de pînă la șase luni), acum continuă să se manifeste, probabil, după inerție, dar sub o formă separată (de mîrîit, scîncet etc.). În a doua jumătate a primului an de viață însă el cedează laurii victoriei nivelului acțional-motric al negării, în cadrul căruia, la rîndul său, iau naștere următoarele două niveluri: de gest și cel primitiv verbal, sau protoverbal.

Negarea prin gestul de desfacere a mîinilor ce indică lipsa obiectului cunoscut, pare-se, apare treptat din negarea prin acțiuni motrice nemijlocite cu mîinile. Care este mecanismul ce asigură această trecere? După cum reiese din exemplul cu Victoraș B. (Legitatea 27), acesta pare a fi următorul: 1) crearea motivației de colaborare cu adultul prin intermediul obiectului preferat de copil; 2) ascunderea obiectului preferat; 3) demonstrarea de către adult prin acțiuni motrice nemijlocite cu mîinile a lipsei obiectului preferat; 4) numirea prin cuvînt a faptului dispariției (lipsei) obiectului preferat; 5) imitarea de către copil a celor demonstrate de adult; 6) repetarea unor asemenea situații cu alte obiecte, persoane în procesul dezvoltării copilului.

După cum menționează H. Wallon, „primele scopuri ce reglează activitatea copilului din exterior și urmărite de dragul lor, sint modelele pe care el le imită. În aceasta și constă izvorul inepuizabil al inițiativei ce-1 îndeamnă pe copil, uneori pur formal, să iasă în afara limitelor acelor acțiuni, care sînt provocate nemijlocit de trebuințele lui” (75, p.140).

Astfel, probabil, se formează la copii, în a doua jumătate a primului an de viață, gestul negării prin desfacerea mîinilor ce exprimă lipsa obiectului dispărut. Bănuim însă că formarea lui se poate produce și fără respectarea etapei a 4-a: numirea prin cuvînt a faptului absenței (lipsei) obiectului preferat. Așa se întîmplă, probabil, la vîrste mai înaintate la copiii surdo-muți. Dar acest fapt trebuie verificat. La copiii sănătoși însă numirea prin cuvînt a faptului absenței (lipsei) obiectului preferat dispărut accelerează, posibil, formarea acestui gest. După cum arată R. A. tehtman—Abramovici, „chiar și la finele primului an de viață a copilului e dificil să-1 înveți să imite o oarecare acțiune. Dacă însă demonstrarea este însoțită de vorbire, atunci imitarea, în unele cazuri, devine posibilă. Cu toate că vorba adultului e încă

puțin înțeleasă de către copil, ea, totuși, provoacă deja concentrarea atenției asupra adultului și a acțiunii demonstrate” (citată după 186, p.83).

Negarea prin gestul de desfacere a mâinilor ce redă lipsa obiectului dispărut, după noi, constituie un nivel mai avansat, decât negarea prin acțiuni motrice memijlocite. De ce? Deoarece gestul negativ respectiv (ca, de altfel, probabil, orice alt gest în comparație cu orice altă acțiune) este superior prin faptul că nu e o acțiune motrică individuală, situativă etc., ci una prevăzută și unanim acceptată de societate, simbolică pentru a fi utilizată în anumite situații tipice. Aceasta înseamnă că gradul de generalizare, înțelegere și aplicare practică adecvată a gestului negativ e mai mare decât al acțiunii motrice negative individuale (ordinare), fapt care îl clasează la un nivel mai superior, comparativ cu acțiunea motrică negativă nemijlocită.

Dar, după cum ne demonstrează datele statistice, gestul negativ prin desfacerea mâinilor nu are o largă răspândire în comportarea copiilor de 6-12 luni, el constituind doar 10% din numărul total de negări posibile la fiecare din cele patru etape de vîrstă, începînd, cu etapa de 8-9 luni de zile, cînd se manifestă pentru prima dată într-o formă foarte vagă. La vîrsta de 9-10 luni acest gest se manifestă suficient de bine la copiii, la care el a fost format. Tot din această perioadă copiii înțeleg negarea adultului prin gest cu mâinile desfăcute. Dar ei încă nu o pot exprima verbal. Aceasta este forma primitivă a înțelegerii negării prin desfacerea laterală a mâinilor (Legitatea 28).

Spre sfîrșitul primului an de viață la copii, după cum am arătat mai sus, apare negarea prin silabele „Ne-ne-ne” și „Ni-ni-ni” (Legitatea 38), pronunțate, de regulă, cu o mare emotivitate (enervare, ciudă și foarte categoric, strict). Apariția lor poate fi explicată prin imitarea de către ei a interdicției „Nu” (în sens „Nu se poate!”) a adultului. După cum se știe, spre finele primului an de viață, datorită curiozității, capacității de manipulare a obiectelor și a deplasării sale în spațiu (deși neîndemînat, stîngaci), copilul se bagă peste tot, trage, răstoarnă, împinge, varsă, strică etc. În acest timp noi mereu îi interzicem „Nu!”, „Nu se poate!”, „Nu te băga!” etc., care, interdicție, la această etapă de vîrstă nu numai că e imitată, dar e și concepută de către el, cînd este exprimată verbal de către adult. Ea este înțeleasă nu numai prin specificul intonației exprimate, a puterii de rostire etc., dar și prin sensul pe care îl conține (Legitatea 37). Cît privește pronunția specific copilărească „no” și „nu” a interdicției „Nu!” în această vîrstă, e de menționat că chiar și unii adulți în situații similare pronunță aceste silabe în același mod, adică „Ne!” și „Ni!”, nu „Nu!”.

Astfel, premisele principale ale apariției înțelegerii de către copil a interdicției „Nu!” par a fi următoarele: 1) evidențierea de către el a acțiunii (locomoției) pe care o desfășoară; 2) concentrarea atenției sale asupra acțiunii (locomoției) săvîrșite; 3) prezența la el a unei motivații.

În felul acesta, după cum se poate observa, pentru a înțelege interdicția verbală „Nu!” a adultului, copilul trebuie să-și dea seama de eventualitatea pericolului ce-l poartă săvârșirea unei sau altei acțiuni, locomoții. Cu alte cuvinte, copilul concepe interdicția verbală a adultului prin acțiunea (locomoția) proprie. Aceasta denotă încă o dată marea importanță pe care o are acțiunea motrică nemijlocită (locomoția) ca nivel primordial în a doua jumătate a primului an de viață a copilului.

Care este deci forța motrice de dezvoltare a înțelegerii sensului negării de către copil, exprimat de către adult prin cuvântul „Nu!” (în sens „Nu se poate!”)? Aceasta, pare să fie în a doua jumătate a primului an de viață contradicția dintre necesitatea copilului de a efectua anumite acțiuni (locomoții) și posibilitatea lui de a le desfășura în condițiile în care adultul îi interzice strict, de fiecare dată, îndeplinirea lor.

Spre finele primului an de viață copiii încep a nega la un nivel calitativ nou, mai superior decât nivelurile precedente, și anume la nivel protoverbal (Legitatea 39). Ce-i drept, acest nivel abia se înfiripează și este exprimat prin cuvântul primitiv complex (aglutinativ) „Ni-i-i”, la care pruncii nu prea recurg, frecvența utilizării lui fiind de aproximativ 20%. Oricum, aceasta e situația, noi am înregistrat-o și am luat-o în considerație.

Negarea prin protocuvântul negativ „Ni-i-i”, ce exprimă lipsa unui obiect, a unei ființe cunoscute, conține un grad de abstractizare și generalizare mai mare, decât gestul negativ prin desfacerea mâinilor, descrie mai sus. Spre deosebire de acest gest, care exprimă același sens și care reprezintă mai mult o acțiune motrică simbolică, un fapt de conduită, cuvântul negativ primitiv „Ni-i-i” este un complex mai abstract de semne. De aceea considerăm că negarea prin cuvântul primitiv complex „Ni-i-i” e de un nivel calitativ mai superior, decât negarea prin gest cu mâinile desfăcute.-

Cum apare negarea prin cuvântul primar complex „Ni-i-i” ce exprimă lipsa unui obiect, ființe cunoscute? Mecanismul formării și funcționării negării la acest nivel este, pare-ni-se, asemănător mecanismului formării și funcționării negării la nivel gesticular, cu precizarea respectivă că, spre deosebire de mecanismul negării gesticulare, care poate fi format și fără numirea prin cuvânt a faptului dispariției (lipsei) obiectivului preferat (etapa a 4-a), negarea protoverbală nici într-un caz nu poate fi formată fără de respectarea acestei etape (condiții). Adulții, de obicei, nu numai că demonstrează cu mâinile lipsa obiectului cunoscut și preferat de copil în situația dată, dar, concomitent, și pronunță cu voce tare și puțin cam mirat „Nu-i- i”, transferând astfel acțiunea motrică negativă, prin intermediul gestului negativ în acțiune verbală negativă primară. Fiind repetat de foarte multe ori pe parcursul perioadei a doua a prunciei (între 6-12 luni), acest „Nu-i-i”, în cele din urmă, își găsește ecoul său în sufletul copiilor și este preluat de ei.

În viziunea noastră, acest eveniment se produce și datorită dezvoltării treptate la copii a bazei biologice corespunzătoare, și anume a sistemului nervos, a analizatorilor vizual și auditiv, a aparatului fonator-articulator etc. Despre aceasta ne vorbește și faptul că la etapele anterioare articularea lui „Ni-i-i” nu s-a produs. Dar și la această etapă de vîrstă dezvoltarea generală a copilului (inclusiv cea biologică) încă nu-i permite pe deplin să utilizeze și să pronunțe corect negația prin cuvânt.

Probabil, formarea la copil a negării prin protocuvinte poate avea loc și fără demonstrarea prin acțiuni motrice nemijlocite cu mâinile de către adult a lipsei obiectului preferat al pruncului (etapa a 3-a a formării mecanismului negării gesticulare), dar mai dificil.

În general, forța motrice de dezvoltare a negării prin gestul cu mâinile desfăcute și prin cuvîntul primitiv complex „Ni-i-i” ce exprimă (ambele) lipsa unui obiect, fiindte semnificative cunoscute pare să fie contradicția dintre necesitatea mereu crescîndă de a fi înțeles cît mai bine de către cei din jur și posibilitatea (mai corect, imposibilitatea) de a-și exprima această dorință prin mijloacele comunicative vechi.

Trecerea copilului de la un nivel mai inferior al negării la altul mai superior pare să se desfășoare treptat pe subniveluri. Așa, de pildă, pînă la negarea prin gestul de desfacere a mîinilor, copiii neagă prin acțiuni motrice de respingere cu mîinile, de retragere a mîinilor și, în cele din urmă, prin gestul de desfacere a mîinilor. Sau, să zicem, pînă la negarea prin cuvîntul primitiv aglutinativ „Ni-i-i” copiii neagă, mai întîi, prin sunete tip «I», apoi prin silabe tip „I-cî”, pe urmă - prin silabe tip „Ni-ni-ni” și, în fine - prin cuvîntul primitiv complex „Ni-i-i”. Deci, copilul poate nega la un nivel nou, mai superior, probabil, numai în cazul dacă a negat deja la anumite subniveluri inferioare intermediare. Cu alte cuvinte, pentru a nega la un nivel mai superior e necesar ca acțiunile prin care poate avea loc negarea la acest nivel să facă parte deja din repertoriul copilului. Bunăoară, pentru a nega prin desfacerea mîinilor e necesar ca mișcările prin care se realizează acest gest să fie deja în repertoriul motric al copilului. Astfel, gestul prin desfacerea mîinilor (mișcarea lor puțin înainte, în părți și, în continuare, puțin în urmă și în jos) ce redă lipsa (absența) unui obiect concret semnificativ pare a fi o rezultată intermediară a negării prin acțiuni de respingere cu mîinile și de retragere a lor. Negarea prin cuvîntul primitiv complex „Ni-i-i”, la rîndul ei, pare a fi o rezultată intermediară a negării prin silaba „Ni-ni-ni” și sunetul „I”.

Cu apariția, către un an de zile, a diferitelor niveluri ale negării crește posibilitatea copiilor de a traversa de la un nivel al ei la altul în diferite sensuri: de la unul mai inferior spre altul mai superior și invers. Drept exemplu de trecere de la un nivel inferior la altul mai superior al negării poate servi

cazul cu Victoraș B. (11 l. 2 z.), descris la ilustrarea Legității 38 (a se vedea). Trecerea de la un nivel mai superior al negării la altul mai inferior al ei poate fi observată din următorul exemplu. Dumitraș J. (11 l. 16 z.) la intrarea în apartament a unui oaspete necunoscut s-a speriat, s-a deplasat repede spre mama sa și s-a lipit de fusta ei. La invitația oaspetelui de a veni la el în brațe băiețelul s-a lipit și mai strâns de corpul mamei. Când oaspetele a insistat ceva mai mult, Dumitraș s-a înclăștat de corpul mamei și a început să plîngă.

Prin ce se explică faptul că spre finele primului an copiii de multe ori recurg la plîns pentru a nega ceva? Probabil, există mai multe cauze, una dintre care e atașamentul îndelungat (de aproape un an de zile) față de cei cu care convețuiesc și lipsa de experiență vitală cu oameni străini, în alte spații locative etc. Drept dovadă e și faptul că începînd cu vîrsta de 8-9 luni copiii se satură de aceeași odaie în care locuiesc, de aceleași jucării cu care manipulează etc. (Legitatea 30).

În plan ontogenetic, cînd copilul trece de la o negare mai veche la alta mai nouă în cadrul aceluiași nivel, diferențierea lor, deși pare a se realiza pe orizontală, de facto, se produce pe verticală. Mai exact, dezvoltarea negării în cadrul aceluiași nivel ontogenetic are loc, deși pe orizontală, dar pe verticală. Altfel zis, ea are loc pe orizontala verticală. Paradoxal, dar așa este. În aceasta, probabil, constă dezvoltarea ei dialectică sistemică. De exemplu, în cadrul nivelului negării prin acțiuni motrice nemijlocite cu mîinile la 7-8 luni copiii neagă prin acțiuni de respingere cu mîinile, la 8-9 luni - de retragere a mîinilor, iar la 10-11 luni - de „bătaie” cu mîinile. Nivelul e același (negarea prin acțiuni motrice nemijlocite cu mîinile), iar subnivelurile sînt diferite (negarea prin acțiuni de respingere, de retragere și de „bătaie” - cu mîinile). Deci, într-un fel, dezvoltarea ontogenetică a negării pe orizontală și pe verticală e relativă: ceea ce e pe orizontală e și pe verticală, iar ceea ce e pe verticală e și pe orizontală.

Cele constatate de noi referitor la geneza negării la copii în perioada 6-12 luni par să confirme ipoteza lui J. Langer, că acțiunile elementare ale pruncilor de această vîrstă conțin însușiri dintre cele mai simple pre-logice și pre-matematice, care anticipă simbolică gîndirii logice, ce se dezvoltă, la rîndul ei, din copilăria tîrzie pînă la majorat (29).

În același timp, rezultatele obținute de noi nu confirmă aproape deloc rezultatele căpătate de R. Spitz, R. Pea, J. Piaget ș.a. Aceasta se explică, probabil, prin multe și diferite cauze: conceperea științifică diferită a negării și a genezei ei la om, metodele și metodicile aplicate, etnia și limba de comunicare a copiilor etc.

## Ș6. Concluzii referitoare la dezvoltarea negării la copii în a doua jumătate a primului an de viață

Rezultatele obținute de noi în urma cercetării genezei negării la copii în perioada a doua a prunciei ne permit să tragem următoarele concluzii.

1. În intervalul de vîrstă 6-12 luni negarea la copii nu rămîne la nivelul precedent, ci continuă să se dezvolte, înregistrînd un șir de legități noi (a se vedea Legitățile 18-43).
2. Ca și în prima jumătate a primului an de viață, dezvoltarea negării în a doua jumătate a aceluiași an este un rezultat al interacțiunii factorilor biologic, social, psihologic etc., ea continuînd să rămînă, după proveniența sa, de natură complexă bio-psiho-socială.
3. În intervalul de vîrstă 6-12 luni negarea se dezvoltă la copii pe verticală de la nivelul afectiv complex la cel de acțiune motrică nemijlocită și locomoții, apoi la cel de acțiune gesticulară prin desfacerea laterală a mîinilor, în fine, la cel de acțiune protoverbală ce exprimă lipsa (absența) unui obiect, a unei ființe semnificative cunoscute.
4. În același timp, în perioada respectivă negarea se dezvoltă la copii nu numai pe verticală, dar și pe orizontală, în cadrul aceluiași nivel funcțional. Astfel are loc diferențierea negării la nivel de acțiune afectivă în negare prin mîriit, scîncet, strigăt, țipăt, plîns etc. Negarea la nivel de acțiune motrică nemijlocită și locomoții se diferențiază în negare prin acțiuni motrice cu mîinile, capul, corpul (la rîndul lor, cele cu mîinile se diferențiază și ele în negare prin acțiuni motrice de respingere, de retragere, de „bătaie” a obiectului) și prin locomoții de tîrîre pe brînci, de ridicare în poziție verticală pe picioare și de deplasare verticală bipedă. Negarea prin silabe se diferențiază în negare prin silaba „î-cî” și „Ne-ne-ne” sau „Ni-ni-ini”.
5. Nivelul principal al negării în perioada 6-12 luni îl constituie negarea prin acțiuni motrice nemijlocite și locomoții, de care depind celelalte niveluri ale ei: negarea prin acțiuni afective complexe, negarea prin acțiuni gesticulare și negarea prin acțiuni verbale primitive, sau prin acțiuni protoverbale.
6. Cu apariția unor noi niveluri ale negării, nivelurile precedente ale ei nu dispar, ci continuă să funcționeze, subordonîndu-se nivelului principal al etapei date de vîrstă. În felul acesta, în a doua jumătate a primului an de viață la copii se formează prima structură sistemică funcțională ierarhizată complexă a negării, care, împreună cu structura ei din perioada precedentă (0-6 luni), alcătuiesc arborele genealogic al negării la copii în primul an de viață (a se vedea fig.4.8). Vorbind la figurat,

rădăcinile acestui arbore le constituie Țipătul ereditar (complexul mimico-somatic negativ Șcelovanov - Figurin - Denisova), trunchiul lui - complexul negării (sau complexul de nemulțumire socială), iar primele ramuri — negarea prin acțiuni motrice nemijlocite, negarea prin locomoții, negarea prin gestul cu mâinile desfăcute, negarea prin vocalizări negative separate și negarea prin verbalizări negative separate (P. Jelescu). Toate acestea, la rîndul lor, au anumite ramificări și subramificări.

7. La baza vieții și rigurozității arborelui genealogic al negării la copiii de 6-12 luni stă funcționarea unui mecanism complex ce se compune din interacțiunea mecanismelor funcționării negării prin acțiuni motrice nemijlocite, locomoții, gesturi și cuvinte primitive (protocuvinte (a se vedea §5 al acestui cap.).
8. În perioada a doua a prunciei complexul de nemulțumire socială (C.N.S.) nu dispare, ci continuă să se manifeste, exprimîndu-se prin multiple combinații negative (CbN), în care rolul decisiv îl joacă negarea prin acțiuni motrice nemijlocite (a se vedea fig.4.2 și 4.6). În această perioadă copiii își exprimă nemulțumirea, îndeosebi, față de întreruperea comunicării situativ-constructive.
9. Cele mai răspîndite funcții ale negării în perioada vizată sînt cele de respingere, dezacord, protest, atac și retragere, redat, de obicei, prin acțiuni motrice nemijlocite și locomoții.
10. Comparativ cu conținutul negării în prima jumătate a primului an de viață, conținutul negării la copii în a doua jumătate a aceluiași an este mai bogat, mai variat și mai determinat. Dacă în prima jumătate a anului prunciei negau întreruperea (încetarea) comunicării afective pozitive cu ei, apoi în a doua jumătate ei neagă deja însuși această comunicare, preferînd comunicarea situativ-constructivă. În această perioadă ei pot nega jucăriile prezentate, brațele propuse, dispariția obiectelor, ființelor cunoscute etc. Aceasta le permite să se adapteze mai bine la condițiile vieții și ale activității, iar părinții, cei apropiați să se simtă mai bine, mai liniștit, decît în prima jumătate a anului.
11. Forța motrice de dezvoltare a negării la copii în a doua jumătate a primului an de viață este diferită, în dependență de nivelul la care ea, negarea, se manifestă. Așa, spre exemplu, forța motrice a dezvoltării negării la nivel de acțiune motrică nemijlocită și (sau) locomoții o constituie, în linii mari, contradicția dintre necesitatea lor în colaborare situativ-constructivă cu adultul și posibilitatea de a-și satisface această necesitate după întreruperea ei sau în condițiile propunerii unor obiecte, ale desfășurării unor acțiuni nedorite de ei.

Forța motrice de dezvoltare a negării prin gestul cu mâinile desfăcute și prin cuvântul primitiv complex „Ni-i-i” ce exprimă (ambele) lipsa unui obiect, unei ființe cunoscute pare să fie contradicția dintre necesitatea mereu crescândă a pruncilor de a fi înțeleși cât mai bine de către adult și posibilitatea lor de a-și satisface această trebuință prin mijloacele comunicative precedente, vechi.

12. La vârsta de aproximativ 7-8 luni de zile la copii se manifestă cea de a doua criză social-psihologică, pe care am numit-o criză a comunicării situativ-constructive (P. Jelescu, 1992). La această etapă de vîrstă copilul stă bine pe șezute și are posibilitate să se întindă nu numai spre obiectele apropiate, dar și spre altele mai îndepărtate. El însă numai se întinde spre obiect, privește la el, vocalizează, dar nu poate arăta cu mina, cu degetul. Aceasta nu le permite adulților să înțeleagă deodată, ce vrea copilul de această vîrstă. De aceea adultul îi propune, pe rînd, diferite obiecte. De cele mai dese ori însă el nu nimerește. Copilul se supără și le respinge prin acțiuni motrice nemijlocite - le neagă. Asemenea situații se repetă și astfel între ei apare o criză de colaborare situativ-constructivă.
13. Începînd cu vîrsta de aproximativ 8-9 luni mecanismul de punere în funcțiune a negării prin acțiuni afective diferențiate (țipăt, plîns etc.) sau în complex poate fi declanșat, de regulă, după manifestarea negării la nivel de acțiune motrică nemijlocită (locomoții), la nivel de gest sau de protocuvînt prin repetarea plictisitoare și cicălitoare insistență de către adult de multe ori a acțiunilor nedorite de copil, respinse de el, impuse acestuia cu forța.
14. Forma primară a înțelegerii negării de către copii o constituie, probabil, negarea prin gestul de desfăcere a mâinilor ce exprimă lipsa unui obiect, unei ființe semnificative cunoscute. Aceasta are lor aproximativ la vîrsta de 9-10 luni.
15. Concomitent cu înțelegerea de către copii a negării prin gestul de desfăcere a mâinilor are loc însușirea și posedarea lui adecvată practică de către ei. Acest fapt se întîmplă nu de la sine, în mod spontan, ci organizat, în conformitate cu un mecanism suficient de complex, pus la punct în mod empiric de către adulți despre care ei, de fapt, nici nu bănuiesc (a se vedea mecanismul formării la prunci a negării prin gestul de desfăcere a mâinilor - cap. IV, §5).
16. Spre finele primului an de viață copiii încep a înțelege sensul interdicției „Nu!” (în sens „Nu se poate!”) a adultului. Altă vorbă e, în ce măsură ei o execută și pe cît timp e valabilă. Ei preiau de la adult pronunția acestei interdicții și o exprimă pe limba lor prin silabe tip



- „Ne-ne-ne” ce reflectă, preponderent, atitudinea copiilor și starea lor afectiv-volitivă.
17. În a doua jumătate a primului an de viață la copii ia naștere negarea prin protocuvînt. Aceasta se întîmplă la finele primului an, cînd ei, de regulă, o exprimă prin cuvîntul primitiv (aglutinativ) complex tip „Ni-i-i” ce indică lipsa (absența) unui obiect sau ființe semnificative cunoscute. Prin aceasta ei vădesc o dezvoltare cognitivă suficient de complexă, ce constă din percepția obiectului cunoscut, lipsa lui, păstrarea lui în memorie, reprezentarea, actualizarea intenționată a imaginii lui în memorie la momentul oportun, identificarea, recunoașterea și categorizarea lui, numirea prin cuvînt (protocuvînt) a absenței lui în situația dată etc. Acest fapt denotă, probabil, și un nivel relativ avansat al dezvoltării conștiinței și voinței copiilor de un an de zile.
  18. Astfel, pînă la finele primului an de viață negarea la copii trece prin 3 etape principale de dezvoltare: pregătitoare (0-3 l.), inițială (3-6 l.) și protoverbală (6-12 l.). La prima etapă, pregătitoare, negarea încă nu există și nu funcționează nici la un nivel. La cea de a doua etapă, inițială, ea apare și se manifestă la nivel de acțiune afectivă complexă. La cea de a treia etapă, protoverbală, negarea se dezvoltă și funcționează, în temei, la nivel de acțiune motrică nemijlocită (locomoție) și la nivel de acțiune gesticulară prin desfacerea mîinilor, ce exprimă lipsa (dispariția) unui obiect, unei ființe semnificative cunoscute. Doar spre sfîrșitul primului an de viață începe să apară negarea la nivel de acțiune verbală primitivă prin protocuvîntul aglutinativ complex „Ni-i-i”, ce exprimă lipsa a ceva sau a cuiva cunoscut semnificativ. Dar acest, ultim, nivel abia se întrezărește și nicidecum nu caracterizează etapa a treia a dezvoltării negării la prunci. Tocmai de aceea am numit-o etapă preverbală.
  19. Ca și în prima jumătate a primului an de viață, în a doua jumătate a aceluiași an negarea la copii evoluează în dependență de dezvoltarea lor generală (anatomo-fiziologică, fizică, socială, psihologică etc.), ea fiind o rezultată dialectică a interacțiunii acestor factori.
  20. În intervalul de viață 6-12 luni are loc atît diferențierea negării la copii, cît și integrarea ei într-un anumit sistem pe potriua vîrstei lor.
  21. Ca rezultat al activizării complexului de nemulțumire socială (C.N.S.), al culminării contradicțiilor relațiilor dintre prunci și adulți (toate acestea avînd, concomitent, și o bază biologică corespunzătoare - evoluția generală a organismului) la sfîrșitul primului an de viață la copii se manifestă cea de a treia criză social-psihologică, pe care am numit-o criza protoindependenței (24). După cum se știe, la finele

primului an pruncii manifestă o mare curiozitate față de obiectele lumii înconjurătoare, cercul cărora brusc se lărgeste. Ei doresc deja să manipuleze cu obiecte ce nu sînt în cîmpul lor optic sau despre care adultul nu poate să se priceapă chiar atît de ușor ca anterior, cînd ei ședeau locului și cercul lor de obiecte era destul de limitat și relativ clar. Deși stîngaci încă și neîncrezuți, acum, la finele primului an, ei totuși se apropie independent de unele dintre aceste obiecte, le cercetează, le aruncă, le strică, se deplasează spre altele etc. Însă, de cele mai dese ori, ei nu pot de sine stătător să aibă acces la obiectul dorit și nici să-l numească prin cuvînt. În ajutor, în asemenea situații, le vine adultul, care încearcă să se priceapă și să le propună, pe rînd, ceea ce ei doresc. De regulă însă în atare situații se iscă anumite contradicții dintre ceea ce vor ei și ce le propune adultul. Astfel, între ei apar anumite colizii, pruncii se irită, se enervează și sînt nevoiți să nege obiectele propuse de adult. Cel mai frecvent ei fac acest lucru în complex: prin acțiuni motrice nemijlocite, prin locomoții, prin silabe repetate tip „Ne-ne-ne!” etc. Dacă suita nereușitelor continuă, ei se pot enerva într-atît, încît să treacă de la colaborare la țipăt, plîns, la bătaia obiectelor nedorite propuse, la trîntirea la podea etc. Dacă numărul unor astfel de frustrări crește (dar anume așa se întîmplă la finele primului an), atunci între ei și cei din jur se iscă și persistă criza protoindependenței.

# CAPITOLUL V

## DEZVOLTAREA NEGĂRII LA COPII ÎN PRIMA JUMĂTATE A ANULUI DOI DE VIAȚĂ

---

### **§1. Obiectivul principal, ipotezele și sarcinile investigații dezvoltării negării la copii în prima jumătate de an a micii copilării**

Baza teoretică pe care ne-am sprijinit în cercetarea ontogenetică a negării la copii în primele șase luni ale primei lor copilării a fost aceeași ca și la etapele precedente de vîrstă pe care le-am studiat: concepția sistemcă despre geneza negării la om, elaborată și descrisă de noi mai sus (a se vedea cap.II)

Scopul investigațiilor noastre, efectuate în perioada la care ne referim, a fost de a stabili și descrie în continuare legitățile de bază ale dezvoltării negării la copii pe parcursul primei jumătăți a anului doi de viață.

Am formulat ipoteza, corform căreia în perioada 12-18 luni negarea la copii nu va rămînea la nivelurile existente, ci va progresa și se va manifesta și la alte, noi, niveluri, mai avansate și mai desăvîrșite, care, împreună cu nivelurile anterioare, va forma o structură sistemică nouă a negării, superioară celei precedente. În procesul cercetărilor însă s-au iscat și alte ipoteze, la care ne vom referi pe parcursul tratării temei abordate. Sarcinile propuse au fost aceleași ca și în capitolul precedent: 1) stabilirea condițiilor dezvoltării în continuare a negării la vîrsta de 12-18 luni; 2) constatarea structurii negării la această vîrstă; 3) elucidarea conținutului negării la etapa dată; 4) determinarea funcțiilor negării în perioada respectivă; 5) demonstrarea dinamicii dezvoltării negării în această perioadă; 6) explicarea mecanismului funcționării negării în prima jumătate de an a micii copilării; 7) depistarea nivelului manifestării negării în acest răs timp; 8) explicarea forței motrice de dezvoltare a negării la copii în intervalul 12-18 luni.

### **§2. Indicii manifestării negării la copiii de 12-18 luni**

În stabilirea acestora ne-am condus de dezvoltarea generală a copiilor în perioada respectivă (a se vedea 186; 52; 53; 126; 64; ș.a). Să ne referim succint la ea.

După un an de zile, la copii continuă să crească masa creierului, să se adâncească circumvoluțiunile lui, să se mielinizeze fibrele nervoase. La 18-20 de luni ia sfârșit procesul de maturizare a neuronilor în scoarța cerebrală a encefalului. Crește rolul celui de al doilea sistem de semnalizare și al căilor piramidale. O implicație tot mai largă capătă analizatorul verbo- motor. Ca atare se complică activitatea analitico-sintetică a dinamicii corticale. Procesele de iradiere și concentrare devin mai electiv. Se organizează sisteme stereotipice dinamice ample: stereotipul mersului, al mînuirii diferitelor obiecte, unele stereotipuri verbale. Astfel, pînă la 15 luni copiii capătă o anumită experiență a mersului vertical biped. Către această vîrstă ei devin deosebit de mobili și nestatornici: se deplasează permanent dintr-un loc în altul, se bagă peste tot, trag, împing, scot, aruncă, răstoarnă, varsă etc. La 15 luni, după expresia lui A. Gesell, copilul este ca un „jep” în plină schimbare și viteză (52, p.lII).

La prima etapă a miciei copilării (12-18 luni) copiii încep a înțelege că obiectele lumii înconjurătoare au o anumită predestinație și un anumit mod de utilizare. Ei încep să-și schimbe centrul de greutate al intereselor sale de la manipularea cu obiectele la însușirea unor noi acțiuni cu ele și a funcțiilor lor sociale. Astfel, treptat, activitatea instrumental- obiectuală devine primordială. În desfășurarea ei cu succes, îndeosebi la etapele incipiente, un rol decisiv îl are colaborarea activă cu adultul, care mediază și îndrumază copiii în această operă importantă de formare și însușire a facultăților lor. Din momentul în care copiii încep să însușească denumirea obiectului, predestinația și modul lui adecvat de întrebuințare la ei începe să se formeze și caracterul constant al percepției lui.

În prima jumătate de an a miciei copilării continuă să se dezvolte înțelegerea vorbirii la copii. Crește mult numărul cuvintelor înțelese — vocabularul pasiv. Pînă la 18 luni copiii înțeleg multe (dar nu tot) din cele vorbite de adult. Dezvoltarea înțelegerii de către ei a diferitelor însărcinări, instrucțiuni trece, după E. C. Kaverina (103), prin mai multe etape: lipsa de reacție sau reacție neadecvată; executarea corectă a acțiunii; complicarea acțiunii, sau modificarea ei. Ca rezultat al înțelegerii instrucțiunilor adultului vorbirea acestuia devine pentru copil purtătorul acțiunilor îndeplinite de el, fapt ce permite de a dirija comportamentul lui.

În prima jumătate a anului doi la copii se dezvoltă și vorbirea activă (183; 103; 158; 178; 59; 121; 141; 106; 92; 86; 110; 116; 10; ș.a.). Acest proces însă decurge cam lent și anevoios. Numărul de cuvinte înțelese și rostite de ei la 18 luni ajunge, în medie, pînă la 100. La această vîrstă, în condițiile unei educații corecte, are loc, totuși, o anumită cotitură în dezvoltarea vorbirii copiilor: ei încep a construi primele propoziții simple. Astfel, intervalul de vîrstă de la 12 pînă la 18 luni e caracterizat ca etapă de trecere de la comunicarea preverbală

la cea verbală. În majoritatea cazurilor propozițiile simple sînt alcătuite din cuvinte cunoscute și întrebunțate deja de ei.

În legătură strînsă cu cele trei realizări principale ce determină dezvoltarea psihică a copiilor în prima jumătate de an a miciei copilării (posedarea mersului vertical biped, începutul dezvoltării activității obiectuale, începutul însușirii vorbirii active) e și dezvoltarea lor intelectuală. Despre aceasta ne mărturisesc rezultatele numeroaselor cercetări existente în acest domeniu (139; 79; 80; 81; 82; 71; 83; 118; 128; 65; 67; 68; ș.a.).

În prima jumătate a anului doi de viață începe formarea noilor acțiuni perceptive. Ei încep să recunoască vizual imaginile fotografice ale oamenilor apropiați și ale obiectelor redade în desen. Dar nu le interpretează ca pe niște imagini, ci ca pe niște lucruri, ființe pe deplin independente. Faptul că copiii denumesc la fel obiectul și imaginea lui denotă că ei le indentifică și le percep ca pe unul și același lucru. Astfel, ei încep a trece de la compararea însușirilor obiectelor cu ajutorul acțiunilor de orientare exterioară la compararea lor vizuală. Ca rezultat al îndeplinirii de mai multe ori a unora și acelorași acțiuni perceptive cu obiectele, la copiii acestei vîrste se formează și anumite reprezentări despre ele. Tot în această bază se formează și unele elemente de gîndire prin acțiuni practice concrete, se dezvoltă intelectul senzorio-motor.

Ținînd cont de cele menționate, am presupus că la copiii de 12- 18 luni negarea se va dezvolta în corespundere cu dezvoltarea lor generală în această perioadă astfel încît ea se va manifesta, mai întîi, prin acțiuni nemijlocite, iar la hotarul dintre prima și cea de a doua jumătate a anului doi de viață — prin întrebunțarea cuvîntului negativ „nu” și a celei mai simple propoziții de acest fel.

Tot de particularitățile dezvoltării generale a copiilor de 12-18 luni am ținut cont, cînd am elaborat și am aplicat anumite tehnici și metode de cercetare, la care ne vom referi în continuare.

### **§3. Metodele și tehnicile de investigație științifică a dezvoltării negării la copiii de 12-18 luni**

În studierea dezvoltării negării la etapa dată de vîrstă am aplicat aceleași metode de cercetare științifică, pe care le-am descris deja în §3 al cap. IV din prezenta lucrare (a se vedea), cît și unele metodici mai vechi care se potrivesc și pentru cercetarea ei la această vîrstă: MCDN 2 și MCDN 3 (ibidem). În baza acelorași principii, enumerate anterior (a se vedea §4 din cap.II), am elaborat și am aplicat, de asemenea, alte două metodici noi de cercetare a dezvoltării negării în acțiune și comunicare cu adultul la copiii de 12-18 luni. Prima, care a fost aplicată începînd cu vîrstă de 12 luni, constă în următoarele.

## Metodica 5 (MCDN 5)

*Etapa 1.* Experimentatorul (mama, tata) crează copilului o dispoziție bună, intrigându-l prin demonstrarea obiectelor (jucăriilor) ce urmează a fi folosite în experiment. Pentru aceasta îi va arăta, cu mirare, obiectele (jucăriile) pregătite, spunând: „Uite ce am eu aici!”

*Etapa 2.* După ce copilul se va apropia și va manifesta o anumită curiozitate, mama (tata,) îi va demonstra un obiect din cele multe pregătite pentru experiment și va preciza dacă îl cunoaște și dacă îl poate denumi, întrebând: „Ce este acesta (aceasta)?” Procedura respectivă se repetă pînă cînd se reușește selectarea a 5 obiecte (jucării) cunoscute.

Se admite cunoașterea și denumirea autonomă a obiectelor: „vu-vu” (mașina), „pa” (lampa), „mau-mau” (pisica) etc. După denumirea de către copil a fiecărui obiect, el va fi lăudat, încurajat.

*Etapa 3.* Mama pune într-o grămăjoară 2 obiecte (jucării) cunoscute și 3 obiecte (jucării) necunoscute (sau cunoscute, dar deosebite de cele 5, selectate anterior pentru experiment) și se deplasează la o distanță de aproximativ 2m de această grămăjoară.

*Etapa 4.* Mîngîietor, cu blîndețe mama cere de la copil ca acesta să-i aducă un obiect cunoscut din cele 2, incluse în grămada formată de ea, spunînd: „Adă mamei ...”(se numește obiectul (jucăria). Mama nu va rata șansa să-l laude pe copil.

*Etapa 5.* Mama cere un obiect cunoscut (din cele 5 selectate anterior), dar care lipsește în grămada nou formată.

În acest timp în jurnal se înregistrează toate manifestările posibile ale negării, atît cele vechi, cît și altele noi.

În timp ce copilul va căuta obiectul (jucăria) care lipsește, mama îi va adresa întrebări suplimentare ajutătoare însoțite de gesturile respective: „Unde-i ...,?”(se numește obiectul (jucăria) căutată). „Este ...?” (idem). „Nu este ...?” (idem).

În continuare mama cere, pe rînd, ca micuțul să-i aducă și celelalte 3 obiecte (jucării) cunoscute și necunoscute, procedînd, de fiecare dată, în mod analogic.

De rînd cu posibilitatea de constatare MCDN 5, datorită aplicării ei de mai multe ori, contribuie la formarea negării prin gestul cu capul și prin cuvînt, care însoțesc întrebările suplimentare ajutătoare ale adultului (experimentatorului).

Cea de a doua metodică de studiere a dezvoltării negării, care vizează depistarea la copii a capacității de a exprima anumite propoziții negative foarte simple despre falsitatea tezelor emise de adult, a fost aplicată la vîrsta de 17-18 luni și constă în următoarele (a se vedea 93, p.35-36).

## Metodica 6 (MCDN 6)

*Etapa 1.* În mod binevoitor îi propunem copilului „să ne jucăm”, arătându-i jucăriile pregătite pentru experiment.’

*Etapa 2.* îi arătăm copilului un obiect și precizăm dacă-l cunoaște și dacă-l poate denumi.

Dacă copilul nu cunoaște obiectul și denumirea lui, atunci el (acest obiect) nu este inclus în materialul experimental. Și, dimpotrivă, dacă-l cunoaște și-l numește, este inclus în materialul pentru experiment. Această procedură se repetă de mai multe ori, pînă cînd se reușește selectarea a 5 obiecte bine cunoscute și numite de copil. Restul obiectelor se înlătură.

*Etapa 3.* Copilului i se demonstrează un obiect, dar este întrebat despre un alt obiect. De exemplu, i se prezintă o minge, dar este întrebat, dacă acesta e un ursuleț.

*Etapa 4.* După ce copilul a răspuns la prima întrebare, i se arată un al doilea obiect și i se adresează întrebarea a doua. Bunăoară, i se arată o păpușă, fiind întrebat dacă aceasta e o minge.

În mod analogic se procedează și cu celelalte obiecte. Situația descrisă se repetă de atîtea ori, cîte obiecte sînt selectate pentru experiment. În cazul nostru, deci, de 5 ori.

Ambele metodici (MCDN 5 și MCDN 6) sînt construite, după cum se poate observa, în conformitate cu principiile stipulate în §4 al cap. II.

Ca și în cazul studierii negării la copiii de 6-12 luni, în intervalul de vîrstă 12-18 luni am efectuat și am înregistrat un șir de probe naturale spontane, ce reieșeau din situația și momentul oportun al vieții și activității cotidiene în comun. Bunăoară, copilul se apropie, de polița de cărți și întinde mina spre una mai atrăgătoare. Înțelegînd bine ce dorește el, noi, intenționat, îi dăm nu cartea ce l-a atras, ci stiloul de pe masa de scris. În jurnal fixăm situația, comportamentul participanților la probă, dialogul dintre ei etc. Nu vom demonstra importanța și eficiența unor asemenea probe, deoarece sînt evidente și despre aceasta am vorbit mai sus (a se vedea §3 din cap. IV.).

În experiment au participat aceiași opt copii din familie, care după cum am menționat anterior, au luat parte în toate seriile precedente, dar care au ajuns deja la-vîrsta de un an și traversau intervalul de vîrstă de la 12 la 18 luni. Experimentele s-au desfășurat în condiții obișnuite de casă, în sînul familiei, individual, de 2-3 ori pe săptămînă. Datele căpătate au fost înregistrate în jurnalul observărilor zilnice asupra dezvoltării negării la fiecare copil. Aplicînd MCDN 2,3,5, și anumite probe spontane cotidiene, cu acești subiecți experimentali au fost efectuate și înregistrate în perioada 12-18 luni 1214 probe. Cu MCDN 6 au fost efectuate și fixate 320 probe, despre care vom relata ulterior.

#### §4. Rezultatele cercetării dezvoltării negării la copiii de 12-18 luni

Principiile evaluării și descrierii datelor, obținute de pe urma aplicării MCDN 5 și a situațiilor spontane cotidiene, au fost aceleași ca și a rezultatelor căpătate la vârsta de 6-12 luni (a se vedea §4 din cap.IV). Rezultatele obținute în urma utilizării MCDN 6 au fost calculate în alt mod și ne vom referi la ele ulterior, când vom ajunge la caracterizarea dezvoltării negării la vârsta de 17-18 luni, vîrstă la care a fost aplicată această tehnică de cercetare.

Așadar, rezultatele, dobîndite cu ajutorul MCDN 2, MCDN 3, MCDN 5 și al situațiilor spontane cotidiene de manifestare a negării, sînt incluse în tab. 5.1 și reprezentate grafic în fig.5.1. Ele ne-au permis să formulăm următoarele legități principale privind dezvoltarea negării la copii în prima jumădtate a anului doi de viață.

**Legitatea 44.** În intrevalul de vîrstă 12-18 luni la copii predomină negarea prin acțiuni motrice nemijlocite.

Împreună cu locomoțiile negative aceste acțiuni constituie aproximativ a treia parte (30%) din numărul total de negări, manifestate în această perioadă. De exemplu, Dumitraș J.(I a.4 l.) se joacă cu portmoneul, șezînd în pirostria pe covoraș. Eu îi cer insistent și tare: „Dâ-mi portmoneul!” și întind mîna spre el. Dumitraș însă l-a strîns repede, s-a ridicat și a luat-o la fugă spre antreu, unde s-a oprit și stătea chitic. Apropiindu-mă de el, am încercat să-i iau obiectul cu pricina, el a retras mina în care se afla portmoneul, apoi a dat-o la spate nedorind să mi-l dea.

**Tabelul 5.1**

*Manifestarea negării la copiii de 12-18 luni (în medie %)*

Vîrsta copiilor (luni)	Manifestarea negării								
	Țipăt (Tip)	Plîns (PI)	Acțiune motrică neg. (AMN)	Loco- moție neg. (LN)	Gest neg. (GN)	Proto- cuvînt neg. (PCvN)	Cu- vînt neg. (CvN)	Proto- propo- ziție neg. (PPrN)	Combi- nație neg. (CbN)
12-13	10	10	20	10	10	10	0	0	30
13-14	10	10	20	10	10	10	0	0	30
14-15	10	10	20	10	10	10	0	0	30
15-16	10	10	10	20	10	10	0	0	30
16-17	10	10	10	20	10	0	10	0	30
17-18	10	10	10	20	10	0	10	10	20
Media	10	10	15	15	10	7	3	2	28

**Notă:** Datele sînt statistic semnificative la pragul de  $p = 0,05$  după Pearson ( $\chi^2$ ) (48a).



În intervalul 12-18 luni la copii se înregistrează diverse forme de manifestare a negării prin acțiuni motrice nemijlocite: respingerea cu mâinele, cu piciorul, ținerea strânsă a obiectului pe care nu vrea să-l cedeze, tragerea lui, îndârjirea spre persoană, obiect, fuga, ascunderea, tăcerea, înaintarea, capriciul ș.a. Am putea ilustra prin exemple concrete elocvente toate aceste modalități de exprimare a negării, dar spațiul rezervat nu ne permite. Speram însă că cititorul și le imaginează bine pe toate.

Dar în prima jumătate a anului doi de viață la copii continuă să se manifeste evident și negarea prin emoții, exprimată de ei cel mai frecvent prin țipăt sau/și plîns care constituie, luate împreună, aproximativ 20% din numărul total de negări manifestate și care, de obicei, urmează în șir, după negarea prin acțiuni motrice nemijlocite. Bunăoară, Anișoara

L.(1 a. 3 l.) a luat sticlucă cu odecron și se parfuma. Mama a încercat să i-o ia. Fetița însă a tras-o cu ambele mâini spre ea. Mama a insistat. Fetița a tras sticlucă și mai tare. Mama, a treia oară, a făcut aceeași încercare. Anișoara a dat să fugă. Mama s-a luat după ea. Fetița a început a seine, apoi a țipa și, în cele din urmă, a dat în plîns, când mama a prins-o și a apucat strins sticlucă.

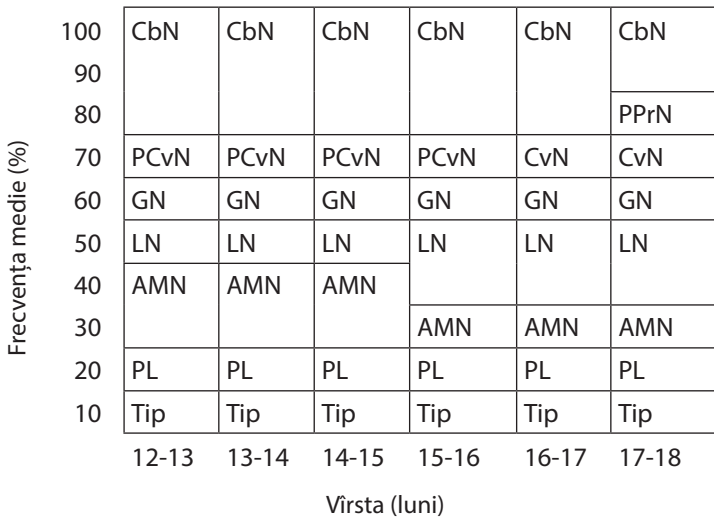


Fig. 5.1. Manifestarea negării la copiii de 12-18 luni (in medie %)

Țip-țipăt; Pl-plîns; AMN - acțiuni motrice negative;  
 LN-locomoții negative; GN - gest negativ; PCvN - protocuvînt negativ;  
 CvN - cuvînt negativ; PPrN - protopropoziție negativă;  
 CbN - combinație negativă.

În prima jumătate a anului doi de viață însă negația se manifestă nu numai prin emoții negative, dar și pozitive.

**Legitatea 45.** Aproximativ la vârsta de 15-16 luni la copii apare negarea prin emoții de bucurie.

De exemplu, mama o roagă pe Mariana B. (1 a. 4 l.) să-i dea păpușa. Fetița însă o ține la piept, îi zîmbește șiret mamei, cochetează, într-un fel, dîndu-i de înțeles că nu o dă.

Asemenea negări se întîlnesc rar la copiii de 12-18 luni, dar există și ne pun în fața unui fapt, despre care vom discuta la compartimentul respectiv.

În perioada examinată am înregistrat la copii și alte modalități de exprimare a negării, la care ne vom referi în continuare.

**Legitatea 46.** Aproximativ la vârsta de 14-15 luni copiii încep a nega prin gestul cu capul de la stînga la dreapta ce exprimă lipsa unui obiect concret cunoscut.

Acest gest împreună cu gestul de desfacere laterală a mînilor ș.a. constituie 10% din numărul total de negări în intervalul 14- 18 luni. Să ilustrăm negărea prin gestul semantic cu capul de la stînga la dreapta printr-un exemplu concret. Bunăoară, Carolina C. (1 a. 2 l.) în cadrul MCDN 5 se apropie de grămăjoara de jucării, privește atent la ele și la întrebarea „Unde-i ursulețul?” (în grămăjoară ursulețul lipsea), ea răspunde: „Ni-i-i”. Apoi la întrebarea suplimentară „Este ursulețul?” fetița dă negativ din cap de la stînga la dreapta, pronunțînd din nou „Ni-i-i”.

**Legitatea 47.** Odată cu vârsta de 15-16 luni copiii încep a nega prin gestul cu capul de la stînga la dreapta ce semnifică refuzul unui obiect.

De pildă, Dan C. (1 a. 3 l.) vrea creionul colorat de pe masă. Bunica însă îi dă un stilou negru. Băiețelul refuză să-l ia, dînd negativ din cap.

În intervalul de vîrstă 15-18 luni frecvența utilizării acestui gest împreună cu alte gesturi abia că atinge cota de 10% din numărul total de manifestări ale negării. Cu toate acestea, importanța lui în viața și activitatea copiilor, a dezvoltării lor psihice generale e foarte mare. Despre aceasta a vorbit și R.Spitz în lucrarea „Le Non et le Oui (la genese de la communication humaine)” (a se vedea cap. I, §1). De aceea nu vom stărui asupra demonstrării acestui fapt. Despre vasta răspîndire pe glob a negării prin gestul cu capul dintr-o parte în alta a scris Ch. Darwin în lucrarea „Exprimarea emoțiilor la om și la animale” (89). Totuși, în opinia noastră, la om nu mai puțin importantă e exprimarea verbală a negării. Despre ea va fi vorba în continuare.

**Legitatea 48.** Aproximativ la vârsta de 16-17 luni copiii încep a nega prin cuvînt.

De exemplu, la avertizarea mamei „Eu sting lumina”, Marcela R. (1 a. 4 l.) răspunde „Nu!”

Frecvența aplicării acestui cuvînt în intervalul 16-18 luni nu e mare-10% din numărul total de negări ce revine acestei vîrste. Importanța lui însă e de netăgăduit.

**Legitatea 49.** La hotarul dintre prima și cea de a doua jumătate a anului doi de viață copiii încep a nega prin propoziții verbale simple, mai exact, prin protopropoziții.

Iată un exemplu de acest fel. Victoraș B. (1 a. 6 l.) se joacă în ungherașul său. Mama se află la bucătărie, de unde îi strigă: „Victoraș, caută ciupicii mamei și adâ-i încoace”. Băiețelul a lăsat jucăriile și a început să caute încălțăminte cerută. Apoi vine la bucătărie și spune: „Mama, nu-i picii”, dînd negativ din cap și demonstrînd cu mîinile. Mama a verificat spusele lui. Într-adevăr, ciupicii nu erau la locul lor. Apoi i-a spus băiețelului, unde ar putea să-i găsească. Victoraș, bucuros, i-a căutat, i-a găsit și i-a adus mamei.

Desigur, asemenea negări (prin propoziții simple) se întîlnesc nu chiar atît de des la copiii de 18 luni, ele constituind doar 10% din numărul total de negări, manifestate la această vîrstă. Oricum, acesta este începutul vorbirii orale ca atare, cînd categoriile protocuvîntului negativ și ale primelor cuvinte negative se modifică și se schimbă în categorii gramaticale.

Mai frecvent se constată la copiii de 12-18 luni negările prin diverse combinații, ele reprezentînd aproximativ a treia parte (28-30%) din numărul total de negări în acest interval de vîrstă. În formarea lor se observă anumite regularități, la care ne vom referi în continuare.

**Legitatea 50.** Combinațiile negative de pînă la însușirea de către copii a negării prin gestul cu capul de la stînga spre dreapta se compun din negarea prin gestul de desfacere laterală a mîinilor însoțit de negarea prin protocuvînt.

Spre exemplu, Carolina C. (1 a. 2 l.) la întrebarea suplimentară din MCDN 5 „Unde-i ceasul?” (etapa a cincea) răspunde prin desfacerea laterală a mîinilor și protocuvîntul „Na-i-i”.

**Legitatea 51.** Combinațiile negative de pînă la însușirea de către copii a negării prin cuvînt sînt alcătuite din negarea prin gestul cu capul însoțit de negarea prin gestul de desfacere laterală a mîinilor și/sau de negarea prin protocuvînt.

Bunăoară, Mariana B. (1 a. 3 l.), nedorind să meargă la creșă, la întrebarea „Mariana, ne ducem la grădiniță?”, dă negativ din cap de la stînga spre dreapta, spune „Niu-niu”, scîncește și ridică mina să o lovească pe mamă-sa, care i-a făcut această propunere.

**Legitatea 52.** Odată cu însușirea de către copii a negării prin cuvînt combinațiile negative se constituie din negarea prin cuvîntul respectiv însoțit de negarea prin gestul cu capul de la stînga spre dreapta și/sau de negarea prin desfacerea laterală a mîinilor.

Pentru confirmare a se vedea exemplul cu Victoraș B. (1 a. 6 l.) de la Legitatea 49.

**Legitatea 53.** În perioada de la un an pînă la un an și jumătate negația la copii se află în tranziție de la etapa preverbală la cea verbală.

Dacă la începutul acestei perioade copiii neagă prin acțiuni practice nemijlocite, locomoții, gesturi cu mâinile, țipăt, plîns, protocuvînt și prin diverse combinații, apoi spre finele ei micuții încep a nega și prin cuvînt, prin propoziții simple, păstrîndu- se, desigur, și nivelurile ei precedente.

Trecerea la negarea prin cuvînt și propoziții simple ne-a făcut să înaintăm ipoteza despre capacitatea copiilor de 17-18 luni de a nega falsitatea tezelor emise de adult. Întru verificarea acestei ipoteze am aplicat MCDN 6, descrisă mai sus (a se vedea). Experimentele au fost efectuate de două ori pe săptămîină cu fiecare dintre cei 8 copii din familie în decurs de 4 săptămîni. Avînd în vedere că prezentarea fiecărui obiect (din cele 5 cîte se foloseau) reprezintă o probă, în total cu acești copii am efectuat 320 de probe. Rezultatele obținute le-am inclus în Tab. 5.2.

După cum rezultă din datele acestui tabel, la vîrsta de 17-18 luni aproximativ 12% din răspunsurile copiilor sînt corecte, exprimînd negarea prin cuvînt a enunțurilor false emise de adult. Alte 13% de acest fel, dar însoțite și de gest, de asemenea, sînt corecte și conțin negația prin cuvînt. În sumă, deci, negarea copiilor de 17-18 luni prin cuvînt a tezelor false formulate de adult constituie aproximativ 25%. Acest fapt ne-a permis să formulăm următoarea legitate.

**Tabelul 5.2**

*Manifestarea negării la copiii de 17-18 luni (%)*

Lipsă de orice răspuns	Negare prin					
	gest		cuvînt		cuvînt însoțit de gest	
	corect (negare)	incorect (afirmare)	corect (negare)	incorect (afirmare)	corect (negare)	incorect (afirmare)
27	8	3	12	31	13	6

Legitatea 54. La hotarul dintre prima și cea de-a doua jumătate a anului doi de viață copiii încep a nega prin cuvînt falsitatea unor teze verbale emise de adult referitor la unele obiecte concrete cunoscute.

Astfel, în conformitate cu legitățile dezvoltării negării la copii pînă la vîrsta de un an și jumătate, structura Arborelui ei genealogic este, schematic, următoarea (a se vedea fig. 5.2).



## §5. Discutarea rezultatelor privind dezvoltarea negării la copii în prima jumătate a anului doi de viață

Faptul că în perioada de la 12 pînă la 18 luni copii neagă mai frecvent prin acțiuni motrice și locomoții (fie separat, fie prin diverse combinații) ne permite să afirmăm că în acest răstimp negarea se manifestă cu precădere la același nivel ca și în perioada precedentă, adică la nivel de acțiuni motrice nemijlocite. Acesta, după noi, e nivelul primordial al negării în intervalul analizat.

Dar, spre deosebire de negarea la nivel motric nemijlocit din perioada 6-12 luni, în intervalul examinat se schimbă condițiile ce favorizează funcționarea negării la același nivel, caracterul manifestării negării, conținutul reflectat de ea etc. În opinia noastră, condițiile ce determină funcționarea negării la nivel motric nemijlocit în perioada 12-18 luni sînt cele descrise de noi în §2 al acestui capitol (a se vedea), în special dezvoltarea în continuare a sistemului nervos, osos, muscular, cît și a activității obiectual-instrumentale, a mersului vertical biped independent, a deplasării în spațiu. Acțiunile motrice nemijlocite ale copiilor prin care este exprimată negarea în intervalul 12-18 luni sînt mai abile, mai variate, mai încredute, mai insistente etc. Adică ele nu rămîn la nivelul etapei precedente de dezvoltare (6-12 luni), ci evoluează calitativ și cantitativ. Prin aceasta, după noi, se vede și dinamica negării la nivel de acțiuni motrice nemijlocite.

Mai bogat e și conținutul negării copiilor de 12-18 luni redat prin aceste acțiuni. De exemplu, în perioada cînd își exersează intenționat mersul vertical biped independent, ei neagă, de regulă, ajutorul adultului, simplul mers, alergarea etc., înadins complicîndu-le. Bunăoară, nu vor să meargă pe cărărușă sau pe trotuar, ci prin iarbă, buruiene, pe drum neasfaltat ș.a.m.d. Astfel se mărește atît numărul obiectelor negate, cît și a celor nou contactate, se dezvoltă sfera cognitivă, afectivă, volitivă etc.

Mecanismul declanșării și funcționării negării prin acțiuni motrice nemijlocite și locomoții în perioada 12-18 luni, în principiu, e același, ca și în perioada 6-12 luni (a se vedea §5 din cap. IV). Deosebirile țin de posibilitățile noi de acțiune obiectual-instrumentală și de noile modalități de exprimare a negării. După cum am arătat în cadrul explicării legității 44, în prima jumătate a anului doi de viață negația se manifestă la copii prin așa forme noi, cum ar fi fuga, ascunderea, tăcerea, capriciul ș.a. Schema principală însă de punere la punct a mecanismului negării la acest nivel e următoarea: 1) crearea situației adecvate de acțiune obiectual-instrumentală; 2) formarea motivației corespunzătoare; 3) provocarea de către adult a acțiunii inverse în raport cu acțiunile ce urmează a fi îndeplinite de către copil; 4) repetarea acestei acțiuni.

În cazul aplicării MCDN 5 mecanismul negării e următorul: 1) crearea la copil a\* necesității de a se deplasa și de a acționa cu obiectele; 2) cunoașterea de către copil a obiectului ce urmează a fi negat; 3) crearea situației contradictorii dintre obiectul cerut de adult și cel existent în situația dată; 4) executarea de către copil a acțiunii programate de adult; 5) repetarea ciclului descris privitor la alte obiecte.

În perioada 12-18 luni funcțiile principale ale negării la nivel motric nemijlocit sînt cele de respingere, refuz, protest, atac, adică cele din perioada premergătoare (6-12 luni). Dar apar și unele funcții noi, cum ar fi cea de exprimare a dezacordului cu acțiunile adultului, cea de amenințare a lui ș.a.

Noi nu sîntem de acord cu folosirea de către E. I. Isenina a teoriei generale a semnelor a lui Ch. Morris la descrierea funcțiilor negării (102, pp. 41, 50-52; ș.a.) De ce? Deoarece ea nu permite specificarea funcțiilor negării de cele ale afirmării. De exemplu, în intervalul 12-18 luni afirmarea și negarea, după E. I. Isenina, îndeplinesc unele și aceleași funcții: informativă, interactivă, personală, reglativă, instrumentală și euristică, (ibidem, p. 50-52). Aceasta, în viziunea noastră, nu ne dă posibilitate să delimităm afirmarea de negare (și invers) după un așa criteriu important, cum este funcția acestor structuri psihice în viața și activitatea omului.

Care este forța motrice de dezvoltare a negării prin acțiuni motrice nemijlocite și locomoții la copii în prima jumătate a anului doi de viață? Aceasta o constituie, probabil, contradicția dintre necesitatea copiilor de a acționa cu noi și diverse obiecte, de a căpăta noi impresii etc. și posibilitatea de a-și satisface aceste trebuințe. Pentru ilustrare a se vedea, bunăoară, exemplele de la Legitatea 44.

În afară de nivelul acțional-motric nemijlocit, în perioada 12-18 luni copiii negă și la alte niveluri: afectiv, gesticular, protoverbal și verbal.

În această perioadă negarea la nivel afectiv este exprimată de către copii nu numai prin emoții negative, dar și pozitive, cum e bucuria (legitatea 45). Acest fapt poate părea paradoxal, deoarece pînă la acest moment am constatat, am înregistrat și am descris numai cazuri de manifestare a negării prin emoții negative. Și, în genere, tradițional negarea se asociază în conștiința noastră mai mult cu ceva neplăcut, cu emoțiile negative. Cu toate acestea, în unele cazuri, începînd cu vîrsta de aproximativ 15-16 luni copiii pot nega și prin emoții de bucurie. Faptul rămîne fapt și trebuie luat în considerație. Mai sensibilă în această privință s-a dovedit a fi aplicarea MCDN 3. Spre exemplu, după avertizarea „Stai că te prind!” micuții, mai întîi, ne dădeau de știre că nu vom putea să-i prindem prin emoții ispititoare (șirete) de bucurie, ce radiau pe fața lor, apoi se întorceau repede, dar neîndemînatic și o zbughiau cu glăscioare vesele în cu totul altă parte de la noi. Într-o viziune mai largă, aceste cazuri, de fapt, denotă o exprimare a negării printr-un întreg complex

de acțiuni motrice, verbale și afective, toate fiind dominate de aceeași emoție: de bucurie. Acest fapt ne amintește de complexul înviorării (reanimării) Șcelovanov- Figurin-Denisova, dar la un nivel calitativ nou, comparativ cu nivelul lui inițial de la vârsta de două luni de zile. Spre deosebire de complexul înviorării „pe spate” din vârsta prunciei, acesta poate fi numit, convențional, complex de reanimare „pe picioare”. În cadrul probelor efectuate de noi acest complex reprezintă o negare. Astfel, începînd cu vârsta de aproximativ 15-16 luni copiii pot nega nu numai prin complexul de nemulțumire socială (CNS), dar și prin complexul de înviorare.

Ce exprimă negarea prin complexul de reanimare „pe picioare”? După noi, ea exprimă ceva ambivalent: pe de o parte, nedorința copilului de a fi prins și blocat în libera efectuare a acțiunilor sale, iar de pe alta, dorința lui de a-1 ademini și de a comunica cu adultul prin jocul de-a prinselea. Această ambivalență se explică, probabil, prin faptul că oamenii din jur, obiectele, fenomenele, situațiile sociale cotidiene etc. cu care copilul contactează și le reflectă activ sînt mult prea complicate și controversate prin însăși natura și conținutul lor, așa încît legătura lui cu ele nu poate fi epuizată prin exprimarea unei singure atitudini.

Care este mecanismul de punere la punct și funcționare a negării prin complexul de reanimare „pe picioare”? În primul rînd, e necesar să-i creăm copilului o dispoziție bună și o motivație de colaborare adecvată. În al doilea rînd, trebuie să-l atragem în jocul respectiv („Stai că te prind!” sau alt joc de acest tip, cum ar fi, să zicem „Am să-ți i-au jucăria!” ș.a). În al treilea rînd, să simulăm „amenințarea” respectivă. În al patrulea, să repetăm această „amenințare” de mai multe ori (în situația dată sau în altele noi) pentru a-l incita pe copil să nege în modul respectiv.

Negarea la nivel gesticular se îmbogățește în perioada 12-18 luni prin negarea cu capul de la stînga spre dreapta ce exprimă lipsa unui obiect concret cunoscut și/sau refuzul unui obiect. Se știe că apariția la copil a acestor gesturi întotdeauna a trezit un viu interes la cei din jur și la savanți, ele fiind un indiciu important al trecerii lui la o etapă nouă de dezvoltare.

Apariția acestor gesturi însă a generat și opinii controversate în ceea ce privește proveniența lor. Astfel, făcînd o incursiune în dezvoltarea lor, Ch. Darwin a ajuns la concluzia că „primul act de negare la copii ține de refuzul hrăniții”, cînd „ei întorc capul într-o parte de la sînul mamei sau de la ceea ce li se dă în linguriță” (89, p.860). O atare idee, observă el, a fixat-o la momentul respectiv și Charma în lucrarea „Essay sur la langage” (1846). Darwin conchide că, cel puțin la anglosaxoni, semnele negării cu capul sînt „înnăscute sau instinctive” (ibidem, p. 861). Aceasta o confirmă, susține el cu referință la lucrările lui F. Lieber, C. Vogt ș.a., și negările cu capul la surdomuți și idioții-microcefali (ibidem).



După cum am arătat mai sus, de aceeași părere a fost și R. Spitz (51).

De o cu totul altă opinie însă este J. Bruner (1980), E. I. Isenina (102) ș.a., care, în urma cercetării dezvoltării comunicării copilului în perioada preverbală, au ajuns la concluzia că dezvoltarea gesturilor preverbale paralingvistice urmează calea descrisă la timpul său de L. S. Vîgotski în legea genetică generală a dezvoltării culturale a omului (80): de la „inter” la „intra”, de la funcția socială comună divizată între două persoane spre funcția psihologică individuală a copilului.

Noi considerăm că negarea prin gestul cu capul de la stîngă la dreapta nu e de natură nici pur biologică (Ch. Darwin ș.a), nici pur socială (L. S. Vîgotski ș.a), ci e o formațiune mult mai complexă: bio-psiho-socială. Ea conține (desigur, *aufheben*, folosind termenul lui Hegel) atât elemente ereditare (mișcarea copilului de la sinul mamei dintr-o parte în alta după saturație sau refuzul de a mai mânca din linguriță, din aceeași cauză, la o vîrstă mai superioară), cit și elemente formate (imitarea de către copil a gestului respectiv a adultului, antrenarea și exersarea lui permanentă în dialogurile și activitățile obiectuale desfășurate etc.). Dacă gestul negării cu capul ar fi înăscut, el, probabil, s-ar manifesta la fel la toți oamenii de pe glob. Așa ceva însă nu există. Însăși Ch. Darwin mărturisește că a rămas surprins, cînd a constatat că „utilizarea acestor semne se observă nu chiar peste tot, după cum credeam” (89, p.862). El aduce un șir de exemple de negare în diferit mod la diferite popoare și rase de pe diferite continente.

Noi credem, de asemenea, că după saturație (fie din sinul mamei, fie din linguriță) copilului îi vine mai ușor să întoarcă capul de la stîngă spre dreapta, decît de sus în jos, deoarece în ultimul caz el s-ar împiedica cu nasul de glanda mamară din care suge sau de lingurița din care mîncă, ceea ce i-ar provoca un anumit discomfort sau neplăceri. În plus, avem impresia ca la mamifere puii, pentru a avea ce suge, dau, periodic, cu nasul de jos în sus în glanda mamară, o „bat” și o apasă impulsiv și cu putere pentru a o excita și a obține abundența de lapte. Și invers pentru a stopa scurgerea lui din glanda mamară după saturație nu vor mai efectua asemenea mișcări, ci de la stîngă spre dreapta.

Altă vorbă e că după înțarcare diferite popoare își învață odraslele să nege cu capul în mod diferit: de sus în jos, de la stîngă la dreapta, prin o aruncare bruscă a capului spre spate etc. (a se vedea 89). Prin aceasta, după noi, se vede deja rolul factorului social, cultural, psihologic.

Studiul nostru teoretic și experimental al genezei negării la om ne demonstrează, de asemenea, că nu se confirmă nici afirmațiile lui Ch. Darwin despre primul act al negării prin gestul cu capul de la stîngă la dreapta ce ar exprima un refuz (89, p.860). Cercetările efectuate de noi atestă că negarea prin gestul cu capul de la stîngă spre dreapta exprimă, mai întîi, lipsa a ceva (Legitatea 46). și numai după aceasta refuzul respectiv (Legitatea 47).

Concomitent, acest fapt confirmă opiniile savanților care susțin că negarea, în general, indică lipsa a ceva sau a cuiva. Ținând cont de acest fapt noi și am întocmit metodicele corespunzătoare de investigare și am efectuat cercetarea ontogenetică a ei.

Care este deci mecanismul de declanșare și funcționare a negării prin gestul cu capul de la stingă la dreapta în cadrul experimentului nostru? În conformitate cu aplicarea repetată a MCDN 5 acesta pare a fi următorul. Mai întâi la copil se formează necesitatea de a acționa cu obiectele. Apoi se familiarizează cu ele, selectându-le pe cele cunoscute. În continuare se crează o situație contradictorie (de problemă) dintre obiectul cerut de adult și cele cunoscute de copil. Pe urmă are loc executarea de către copil a acțiunii programate de adult în cadrul căreia acesta intervine prin gesturile cu capul și interogările verbale „Este?”, „Nu este?”, pe care copilul le imită, în dependență de decizia luată de el. În fine, situațiile „contradictorii” create de adult se repetă de mai multe ori cu alte obiecte, ceea ce crează șansa pentru funcționarea în continuare a mecanismului negării.

Spre finele primei și începutul celei de a doua jumătăți a anului doi de viață copiii, după cum am arătat în Legitatea 48, încep a nega la un nivel calitativ nou, mai superior decât cele precedente, și anume la nivel verbal. Deși frecvența utilizării negării la acest nivel e încă mică (10%) importanța ei pentru viața și activitatea copilului nu poate fi supraestimată. Despre acest lucru a vorbit în cunoștință de cauză R. Spitz (a se vedea §1 al cap. 1). El însă avea în vedere, de fapt, nu nivelul verbal al negării, dar cel gesticular (prin darea din cap de la stînga la dreapta).

Care sînt condițiile ce favorizează apariția și funcționarea negării la nivel verbal? în viziunea noastră, acestea sînt de ordin complex: rezultanta interacțiunii flexibile a numeroși și diferiți factori: biologic, social, psihologic, economic ș.a. În special, se pare că aici își lasă amprenta dezvoltarea în perioada 12-18 luni a aparatului verbo-motor, maturarea neuronilor din scoarța cerebrală, mielinizarea fibrelor nervoase, experiența socială acumulată, înțelegerea facilă a vorbirii adultului, dezvoltarea generală a inteligenței, tendința spre economie în comunicare ș.a.

Unii autori susțin ca în apariția și dezvoltarea limbajului la copii rolul decisiv îl joacă factorul biologic. Așa, bunăoară, M. M. Kolțova, întrebîndu-se care ar fi cauzele dezvoltării foarte lente a vorbirii la copii, afirmă că „răspunsul este unul singur: aceasta depinde de particularitățile structurii creierului” (106, p. 16). O viziune similară, după cum știm, a exprimat la timpul său N. Chiomsky, care considera că gramatica universală se datorește maturizării structurilor encefalice (11).

Alți autori susțin că rolul principal în apariția și dezvoltarea vorbirii la copii revine factorului psihologic: dezvoltarea structurilor intelectuale, cognitive (4), a comunicării emoționale (116) ș.a.

Cea de a treia categorie de savanți afirmă că proveniența vorbirii la copii se datorește acțiunii factorului social (102).

În opinia noastră, fiecare dintre aceste teorii e corectă, dar numai parțial. Fiecare dintre ele tratează condițiile apariției și dezvoltării vorbirii unilateral și absolutizant, nesistemic. În realitate însă vorbirea, în general, ca și negarea, în particular, după noi, apar și se dezvoltă conform legii rezultantei interacțiunii polifactoriale flexibile permanente. Și nu numai a celor trei (biologic, social și psihologic), dar și a multor alți factori: economic, geografic etc.

Care este forța motrice de dezvoltare a negării la nivel verbal? Aceasta, credem, o constituie contradicțiile dintre necesitatea mereu crescândă a copiilor de a-i înțelege și de a fi cit mai bine înțeleși de către cei din jur, de a se simți și activa cât mai firesc, degajat și posibilitatea redusă a lor în această privință pînă la nivelul dat de dezvoltare. În acest sens nu împărtășim punctul de vedere al M. G. Elaghina, care consideră că însușirea vorbirii orale active este pentru copil o problemă de verbalizare (92). Sintem de acord cu acei autori, care socot că scopul vorbirii constă nu în verbalizare, ci în înțelegere, colaborare etc. și că însăși verbalizarea se subordonează acestui scop (a se vedea 80, pp.323,325; 102, p. 12,14,37,42 ș.a.). După cum presupune E. I. Isenina, creșterea neînțelegerii celor exprimate de copil referitor la stările și semnele obiectelor, cit și la relațiile dintre ele, duc, la vîrsta de 15-16 luni, la întrebuintarea de către el a formelor verbale ale limbajului (ibidem, p.125). Încă L. S. Vigotski menționa că „în drama vie a gîndirii verbale mișcarea are loc pe o cale inversă: de la un motiv, care generează un oarecare gînd, spre definitivarea gîndului propriu- zis, spre mijlocirea lui în cuvîntul intern, apoi în semnificațiile cuvintelor externe- și, în fine, în cuvinte” (79, p.358). Dar, consideră L. S. Vigotski, „ar fi incorect să credem că în realitate se realizează numai această cale: de la gînd la cuvînt” (ibidem). „Dimpotrivă, sînt posibile cele mai diverse... mișcări, directe și inverse, de la un plan la altul” (ibidem).

Ținînd cont de cele menționate, să vedem în continuare, care este mecanismul de punere la punct a negării la nivel verbal? Mai întîi copilul trebuie cointerestat. Apoi el va fi implicat nemijlocit în comunicarea verbală orală cu adultul. Pe urmă acesta va crea pentru micuț o anumită situație de problemă, rezolvarea căreia trebuie să presupună utilizarea negării verbale. În scopul menținerii interesului și orientării copilului în direcția dorită de noi, periodic, îi vom adresa (ca printre altele) întrebări suplimentare ajutătoare ca și în cadrul MCDN 5 (a se vedea). În fine, pentru a consolida utilizarea verbală a negării de către copil, situațiile respective de problemă se repetă de mai multe ori în contexte noi.

Cele mai răspîndite funcții ale negării la nivel verbal sînt cea de indicare a lipsei (absenței) unui obiect, ființe cunoscute (bunăoară, la dispariția porcelanului de pe ecranul televizorului imediat după finisarea povestii de seară,

Andrian F. În vîrstă de 17 luni spunea „Nu-i”), cea de interdicție (a se vedea exemplul cu Marcela R. de la Legitatea 48), cea de dezacord, dezaprobare (de pildă, în cadrul desfășurării experimentului cu MCDN 6 Dumitraș J. la vîrstă de 18 luni nega prin „Nu” tezele intenționat false ale tatălui la prezentarea de către acesta a unor alte obiecte concrete cunoscute, decît cele despre care se vorbea în întrebările adresate), cea de refuzare (spre exemplu, Mariana B. la 13 luni a răspuns „Nu” cînd mama i-a dat o carte în loc de creionul colorat, solicitat de ea) ș.a.

În opinia noastră, R. Pea (40) confundă uneori funcțiile negării cu conținutul redat de ea, cu felurile ei. Așa, bunăoară, „așteptarea nerealizată” mai degrabă reprezintă un anumit conținut redat prin negare, decît o funcție a ei. Sau, să zicem, „negația funcțională veritabilă”, după noi, constituie mai mult un fel al ei, decît o funcție.

În general însă delimitarea funcțiilor negării de conținutul ei nu e un lucru facil, după cum poate să pară la prima vedere. Sensurile lor par a fi foarte apropiate și instabile. De aceasta ne-am convins și ne vom mai convinge în continuare. Nu înainte însă de a face, cît de cît, o distincție între ele. Astfel, prin funcția negării noi avem în vedere destinația ei socială ca sistem flexibil de proprietăți ce poate fi aplicat în dependență de circumstanțe, caz etc. Prin conținutul negării însă noi subînțelegem obiectul, ființa, ideea, procesul, starea etc. la care ea se referă în cazul dat. Acestea fiind spuse, să vedem în continuare care este conținutul celor negate de către copii prin cuvînt la finele primei jumătăți a anului doi de viață.

Așadar, la această etapă de vîrstă copiii neagă dispariția (lipsa) ca atare a unui obiect, unei ființe cunoscute. De exemplu, Anișoara L. (1 a. 5 l.) la propunerea mamei de a vedea dacă bunica este acasă merge prin toate odăile, se întoarce repede înapoi și-i comunică: „Nu-i mima” (așa o numea Anișoara pe bunica sa).

Prin cuvînt copiii acestei vîrste neagă intenția adultului de a face ceva, ce ei nu vor. De pildă, Carolinei C. (1 a. 6 l.) tătucul îi spune că are să o prindă (în cadrul jocului „Stai că te prind!”). La care fetița îi răspunde: „Nu,..” (în acest joc copiii, de regulă, vor ca după ei să alerge cineva, dar nu și să fie prinși).

Tot spre finele primei și începutul celei de a doua jumătăți a anului doi de viață copiii încep a nega ideile, gîndurile, judecățile adultului despre unele obiecte concrete cunoscute (Legitatea 54). Spre exemplu, în timpul aplicării MCDN 6 bunica îi arată lui Dan C. (1 a. 6 l.) un măr și îl întreabă dacă acesta e o păpușă. Băiețelul însă face o pauză, după care dă din cap de la stînga spre dreapta și răspunde „Nu”. După noi, deși copilul are în față un măr, el trebuie să dispună de capacitatea de a se orienta just în situația creată, de a se detașa de la planul concret - senzorial pentru a traversa la cel rațional-abstract.

Tranziția în situația dată poate fi asigurată numai prin aplicarea negației. Altfel copilul e sortit să rămîna la nivelul senzațiilor și percepțiilor (în prizonieratul lor, folosind expresia cunoscută a lui J. Piaget) și să nu poată trece la gîndire. El e sortit deci să nu rezolve însărcinarea propusă, care presupune o legătură indisolubilă, suficient de complexă și, într-un fel, „contradictorie” dintre primul sistem de semnalizare (obiectul real cu toate însușirile lui care stă în fața copilului) și cel de al doilea sistem de semnalizare (întrebarea experimentatorului, adresată subiectului investigat și care se referă la un cu totul alt obiect, decît cel demonstrat). Mecanismul de trecere de la un nivel (senzorial) la altul (rațional), după noi, e suficient de complex. El, credem, se compune din: 1) constatarea prezenței obiectului demonstrat; 2) diferențierea semnelor lui distinctive și formarea imaginii subiective; 3) identificarea (după anumite semne) a obiectului demonstrat și perceput nemijlocit cu obiectul închipuit despre care întreabă experimentatorul; 4) determinarea asemănărilor și deosebirilor dintre ele; 5) raționare; 6) decizie; 7) anunțarea de către copil a deciziei luate cu voce tare.

În felul acesta, dacă, începînd aproximativ cu vîrsta de un an și jumătate, copiii își exprimă prin vorbire (prin negare) unele gînduri, judecăți negative adecvate despre gîndurile, judecățile false ale adultului, atunci, în opinia noastră, între vorbire și gîndire nu poate să nu existe o anumită legătură. Aproximativ de la această vîrstă, odată cu începutul apariției și dezvoltării vorbirii active, la copil începe să se dezvolte, după noi, și gîndirea verbală. Și invers. Astfel, începînd cu a doua jumătate a anului doi de viață, între gîndire și vorbire se stabilește o legătură indisolubilă, fapt menționat la timpul său de V. Stern, dar aspru criticat și categoric respins de L. S. Vîgotski (79, 80 ș.a.). Mai mult decît atît, noi credem că, din punct de vedere sistemic, legătura dintre gîndire și vorbire începe să se stabilească mult mai devreme: în perioada preverbală, la nivel de protolimbă, fapt demonstrat de S. L. Novosiolova (128), L. Langer (29), E. I. Isenina (102) ș.a. După cum scrie E. I. Isenina, „gîndirea și vorbirea (activitatea verbală) își au rădăcinile genetice comune în acțiunile copilului cu obiectele, mai întîi în cele manipulative, apoi în cele obiectual - instrumentale...” (102, p.149). În acest sens, vom remarca, autoarea face, de fapt, o tratare sistemică și nu una complexă, după cum menționează ea (ibidem, p.4). Aceasta, după noi, e o dovadă a caracterului contradictoriu al cercetării E. I. Isenina, despre care vom vorbi și ceva mai jos.

Prin ce se explică însă faptul că la 17-18 luni copiii în cadrul experimentului efectuat cu MCDN 6 (a se vedea tab.5.2) mai mult afirmă (decî îndeplinesc însărcinările greșit), decît neagă (îndeplinind însărcinările corect)? Printre multiplele cauze ale acestui fenomen pot fi enumerate și următoarele.

La aceasta vîrstă copiii, după cum se știe, încep a deveni sensibili la însușirea vorbirii. Pe de o parte, se iscă necesitatea în acțiuni cu diverse

obiecte, iar pe de alta, ei nu cunosc denumirile lor. Această contradicție îi face să apeleze la ajutorul adultului, căruia îi încredințează nespuse de mult. Forța de sugestie a acestuia asupra micuților e mult prea mare. Ei cred orbește în ceea ce spune sau întreabă maturul. Imitându-l, copilul preia de la el denumirea obiectului demonstrat și felul de a acționa cu el. Întrucât la această vîrstă copiii însușesc intensiv denumirea obiectelor și fenomenelor, forma afirmativă prevalează asupra celei negative. Aceasta, credem, și determină, într-o anumită măsură, răspunsurile afirmative greșite ale copiilor de 17-18 luni la întrebările adultului în cadrul experimentului efectuat.

O altă cauză de predominare necritică a afirmației asupra negației la vîrstă de 17-18 luni, după părerea noastră, o constituie faptul că, profitînd de particularitățile psihologice de vîrstă ale micuților, de slăbiciunile lor, adultul, tradițional, aplică unele și aceleași mijloace de educație și instruire. Analizînd metodele și procedeele de comunicare cu copiii acestei vîrste, am constatat că atît părinții, cît și educatorii, metodiștii recurg cel mai frecvent la afirmație și mai puțin la negație. Deseori putem observa următoarele situații: adultul, demonstrîndu-i copilului un obiect, imediat îl denumește prin cuvînt. Bunăoară, îi arată o minge și-i spune: „Mingea”, repetînd cuvîntul dat de cîteva ori și asociindu-l cu acest obiect. O altă situație tipică e următoarea: adultul, pregătind mai multe obiecte (jucării), îi propune copilului: „Arată mingea”, sau „Da-mi mingea”, ori „Ia mingea” ș.a.m.d. De multe ori adultul, pregătind aceleași obiecte (jucării), îl întreabă pe copil, stimulîndu-l să-i arate: „Unde e mingea (păpușă, pisica etc.)?” La fel foarte frecvent pot fi observate situații, cînd adultul cere de la micuț, un răspuns afirmativ. De exemplu, demonstrînd copilului ochii păpușii, adultul îl întreabă: „Ce-s acestea?” ș.a.m.d. Anume astfel de metode și procedee sînt cel mai frecvent recomandate în manualele și materialele didactice de specialitate (a se vedea, spre exemplu, 110; 137; 157; 173; ș.a.). Ele, în viziunea noastră, sînt necesare, dar nu și suficiente, deoarece, după cum atestă rezultatele experimentului nostru cu MCDN 6, aceste metode și procedee duc la o dezvoltare unilaterală (și nu dialectică) a gîndirii micuților. Just scrie A. A. Liublinskaia că „prin asemenea jocuri-exerciții adultul elaborează la copil o reacție de același tip la semnalul verbal” (120, p.279). Aceeași stare de lucruri este semnalată și de M. Kolțova (106), M. I. Lisina (116) ș.a. Repetăm: e suficient să-i aratăm copilului o păpușă și \*să-l întrebăm dacă aceasta e o minge, și el va afirma: „Da”. De ce să ne mai mirăm atunci cînd chiar noi, cei maturi, care, după expresia lui Antoine de Saint- Exupery, provenim din copilărie, manifestăm (și continuăm să manifestăm și astăzi) același conformism, exprimat prin „Da” („Odobreams”-ul!). Acesta, credem, a fost și continuă să fie acel „Da” al copilăriei noastre, care, ca un ecou viu, a ajuns pînă la maturitate.

Astăzi restructurarea ne cere să învingem inerția în gîndire și acțiune, să educăm așa calități mintale și comportamentale importante, ca spiritul critic,

independența, flexibilitatea etc. Fără de negație aceste calități, probabil, se formează greu. Pentru aceasta metodică tradițională de dezvoltare a vorbirii și gândirii copiilor de vîrstă fragedă trebuie restructurată. Anume aceasta are în vedere și E. I. Tiheeva în cartea „Razvitie reci detei” cînd aduce exemplul de familiarizare a copiilor cu scaunul și fotoliul (161, p.43).

Conform Legității 49, la hotarul dintre prima și cea de a doua jumătate a anului doi de viață copii încep a nega prin propoziții verbale simple. Acesta este, după cum am menționat, începutul vorbirii active a copilului, cînd categoriile protocuvîntului negativ și ale primelor cuvinte negative se modifică și se transformă în categorii gramaticale. În vîzimea noastră însă acesta nu e un nivel nou al negării, ci același nivel, pe orizontală, adică cel verbal, sau prin cuvînt. Numai că de data aceasta negația respectivă nu e utilizată separat, ci în cadrul unei propoziții simple ce reflectă, ca și cuvîntul negativ „Nu”, o situație concretă cu obiecte bine cunoscute din anturajul copilului. Desigur, a formula o propoziție negativă simplă și a spune un cuvînt negativ separat înseamnă lucruri diferite. Dar nu aceasta avem în vedere, ci gradul de legătură a celor exprimate prin negație cu materialul concret. În acest sens ambele negări (prin cuvînt și prin propoziție), în opinia noastră, au același grad de legătură cu obiectele, situațiile reale concrete. De aceea ele și se află, după noi, la unul și același nivel de dezvoltare. De altfel, încă din cercetările lui J. Piaget despre vorbire și gândire la copii (138) se știe că acestea mult mai de timpuriu însușesc sintaxa vorbirii decît pe cea a gândirii, că dezvoltarea gramaticală o depășește cu mult pe cea logico- formală, fapt recunoscut și de L. S. Vîgotski (79). Dar chiar și din punct de vedere sintactic, în plan ontogenetic, inițial, după cum am arătat mai sus, negarea printr-un singur cuvînt are sens de propoziție și este folosită astfel de către copii. În cuvîntul negativ, ca și în propoziția negativă, este inclusă, de asemenea, o anumită situație reală concretă. De pildă, cînd Marcela îi interzice mamei „Nu” (exemplul de la Legitatea 48), aceasta înseamnă „Nu stinge lumina”.

În felul acesta, am putea, parțial, cădea de acord cu L. S. Vîgotski, E. I. Isenina ș.a., precum că situația socială a dezvoltării, schimbarea relațiilor dintre copii și mediu, ce constă în categorisirea obiectelor lumii înconjurătoare, a lor proprie și a altor persoane, la finele crizei de un an de zile (după L. S. Vîgotski această criză durează pînă după prima jumătate a anului doi de viață - a se vedea 81) îi face să utilizeze vorbirea în calitate de unealtă de categorisire socială și obiectuală (102, pp.130; 132 ș.a.). Dar, împreună cu acești factori (de ordin social), după noi, asupra inițierii și posibilității de folosire a vorbirii active orale a copiilor de un an și jumătate mai influențează și mulți alți factori: biologic, economic ș.a.

Cu însușirea și aplicarea negării la nivel verbal însă nivelurile ei precedente nu dispar. În cazurile în care copii nu reușesc să dobîndească ceea ce vor

prin negarea la acest, ultim, nivel verbal, ei imediat apelează, după ierarhie, la nivelurile inferioare ale acestora. De exemplu, aceeași Marcelă R. (cazul descris în Legitatea 48) după prima înștiințare a mamei că va stinge lumina și că, prin urmare, trebuie să se culce răspunde „Nu „. După a doua prevenire însă fetița nu numai că a răspuns de trei ori „Nu, nu, nul”, ci și a dat din cap de la stîngă la dreapta. După a treia avertizare însă Marcela a început a seini și a se bosumfla.

Astfel, observam că, în dependență de circumstanțe, copiii de un an și jumătate pot folosi diferite niveluri ale negării, începînd cu cel mai avansat (verbal) și finisînd cu cel primar (afectiv). Aceasta, după noi, e o dovadă elocventă a faptului că negarea înseamnă nu „un fel aparte de negare”, nu o negație „separată”, ci un sistem (ierarhizat, integru, dinamic etc.). Despre aceasta ne vorbesc și cazurile de utilizare combinată a negării de către copii în intervalul respectiv (12-18 luni), frecvența medie a cărora constituie aproximativ a treia parte din totalul de negări folosite în această perioadă (a se vedea tab.5.1. și Legitățile 50,51,52). Tot despre aceasta ne mărturesc și cazurile de adaptare grea a unor copii de această vîrstă la condițiile noi ale creșei (a se vedea 96, ș.a.). De exemplu, Mariana B. (1 a. 3 l.), după două săptămîni de - frecventare a creșei, cînd mama o îmbracă dimineața și o întreba „Mariana, mergem la grădiniță?”, fetița dădea negativ din cap, începea să scîncească și se repezea cu mina ridicată la mămica sa ca s-o lovească și să nu-i mai amintească despre această instituție.

Datele obținute de noi nu ne permit să fim de acord cu opiniile lui L. S. Vîgotski care, vorbind despre legitățile de bază ale dezvoltării funcțiilor psihice superioare (inclusiv, a vorbirii), susține că istoria dezvoltării fiecăreia dintre ele „este nu o continuare directă și nici o perfecționare ulterioară a funcției elementare corespunzătoare, ci presupune o schimbare radicală a direcției dezvoltării și o mișcare în continuare a procesului într-un plan cu totul nou” (82, p.56). Această caracterizare a dezvoltării psihice ne amintește de iluzia „frînturii” în două a linguriței într-un pahar cu apă, cînd ni se pare că partea de sus a codiței ei nu o continuă pe cea de jos, ci este deplasată într-un cu totul alt plan. Făcînd referință la exemplul de însușire a operațiilor aritmetice de calcul, autorul scrie că dacă la început acestea „se reduc numai la perceperea directă a unor mulțimi și grupe numerice și că copilul în genere nu socoate, ci percepe numărul, atunci dezvoltarea ulterioară se caracterizează prin distrugerea acestei forme nemijlocite și substituirea ei cu un alt proces...” (ibidem, p.57). Conform T.G.S.(U.) noi considerăm că în dezvoltarea ontogenetică a proceselor psihice superioare, inclusiv a negării, după cum ne demonstrează datele experimentale, există nu distrugeri și substituiri, ci o anumită continuitate între nivelurile lor inferioare și cele superioare, că acestea de la urmă nu apar momentan din nimic, pe un teren



gol, ci ca rezultat al dezvoltării succesive evolutive, într-un perpetuu stătu nascendi, întrerupt-néîntrerupt. După noi, dezvoltarea psihică are loc în mod constructiv și de stabilire treptată a „punților de trecere” de la un nivel la altul, atât pe verticală, cât și pe orizontală. Vom aminti aici încă o dată cuvintele îmbogățite de experiență acumulată pe parcursul anilor de J. Piaget: „Marea lecție pe care o comportă studiul genezei - sau al genzelor - este, dimpotrivă, de a arăta că nu există niciodată începuturi absolute. Cu alte cuvinte, trebuie să fie spus că totul este geneză...» (43, p.7).

La timpul său L. S. Vîgotski, de asemenea, pleda pentru studierea sistemică a proceselor (funcțiilor, cum le numea el) psihice (78). El considera că acestea nu se dezvoltă separat una de alta, ci în raporturi necesare una cu alta, prin interacțiuni interspecifice (ibidem, p.110). În viziunea noastră însă la etapa dată L. S. Vîgotski nu-și închipuia că și în cadrul aceluiași proces (funcții, cum ar fi zis el) ar putea există o dezvoltare sistemică prin interacțiuni intraspecifice, așa, bunăoară, cum le-am descris noi în concepția sistemică a genezei negării (a se vedea §2 al cap.II) și cum le-am constatat și demonstrat experimental în cele 53 de legități ale dezvoltării ei în perioada preverbală (cap.III, IV, V). După L. S. Vîgotski, o astfel de studiere ar însemna „o eroare” (ibidem). Simultan însă tot el avea să recunoască: „eu nu am încă o viziune teoretică generală” (ibidem, p.l 11). Spre regret, moartea prematură nu i-a permis acestui virtuos coleric în psihologie să-și cristalizeze pe deplin reprezentările sale științifice despre geneza psihicului la copil.

Cele menționate ne fac să credem că nu e în deplină măsură corectă nici legea genetică generală a dezvoltării culturale a copilului, formulată de L. S. Vîgotski, prin care se afirmă că fiecare funcție psihică „apare în scenă de două ori, în două planuri, mai întâi - în plan social, apoi - psihologic, mai întâi între oameni, în calitate de categorie interpsihică, apoi în interiorul copilului, în calitate de categorie intrapsihică” (80, p.145). Noi considerăm că atât dezvoltarea fiecărui proces aparte, cât și a psihicului în ansamblu are loc nu „în două planuri” și nu „de două ori” pe rînd, ci disjunctiv-nedisjunctiv în mod sistemic unitar bio-psiho-socio-cultural. Însuși L. S. Vîgotski scria că, dacă inițial „deja în interiorul procesului general de dezvoltare se deosebesc limpede două linii de bază, calitativ specifice - linia formării biologice a proceselor elementare și linia formării cultural-istorice a funcțiilor psihice superioare, din încrucișarea cărora apare istoria reală a comportamentului copilăresc”, apoi ulterior el avea să recunoască șocat: „într-un șir de cercetări a fost constatată în mod experimental existența legăturii genetice între ambele linii și, în felul acesta, a unor forme de trecere între funcțiile psihice elementare și cele superioare” (82, p.66-67). Dar L. S. Vîgotski credea că funcțiile psihice elementare, cele de trecere și cele superioare reprezintă, fiecare, niște sisteme aparte, între care există

anumite legături. El nu le concepea ca un sistem genetic unitar, ci ca diverse sisteme evolutive interconectate, istoria dezvoltării cărora a numit-o „istorie naturală a semnelor” (ibidem, p.67). Cu toate acestea în „Istoria dezvoltării funcțiilor psihice superioare” el menționa: „Ambele planuri de dezvoltare - cel natural și cel cultural - coincid și se contopesc. Ambele șiruri de schimbări se întrepătrund și formează, în esență, o linie unică a formării social-biologice a personalității copilului” (80, p.31). „Dezvoltarea vorbirii, - precizează autorul, - ar putea servi drept exemplu bun al unei asemenea contopiri a celor două planuri de dezvoltare - natural și cultural” (ibidem, p.51- 32). Această inconsecvență a lui L. S. Vîgotski în tratarea dezvoltării psihice a copilului se explică, probabil, prin faptul că pe timpurile sale nu exista nici T.G.S. și nici T.G.S.(U). Dimpotrivă, ideile despre sistem ale lui L. S. Vîgotski și ale altor savanți au contribuit la devenirea T.G.S. și T.G.S.(U).

Datele obținute de noi nu confirmă nici ideile controversate ale E. I. Isenina, precum că protolimba (protoiazîk) ba are o structură ierarhizată, ba nu are o asemenea structură. Astfel, autoarea mai întâi scrie că „rezultatele cercetărilor noastre mărturisesc despre caracterul ierarhic al subsistemelor protolimbii” (102 p. 141), apoi susține că „anume caracterul complex al relațiilor, dezvăluite prin limba verbală (slovesnii iazîk), a format structura ierarhică complexă a ei, ce lipsește în protolimbă” (ibidem, p. 148-149). Ea tratează protolimba și limba verbală ca două sisteme diferite. Iar compararea lor, arată ea, „constituie o sarcină a lingvisticii” (ibidem, p.149).

Afirmațiile nesigure și inconsecvente ale E. I. Isenina rezultă, probabil, din faptul că ea a întreprins „o abordare complexă a problemelor vorbirii copilului și a comunicării preverbale” (ibidem, p.4). După cum precizează autoarea, prin o astfel de tratare ea are în vedere că „mijloacele preverbale de comunicare sînt analizate atît de pe pozițiile psiholingvisticii, adică de la limbă spre mecanismele vorbirii, cit și de pe pozițiile psihologiei: de la mecanismele vorbirii spre fenomenele lingvistice” (ibidem).

În baza studierii evolutive sistemice a genezei negării noi am căpătat alte date decît E. I. Isenina, ce ne permit să le extrapolăm asupra apariției și dezvoltării în ansamblu a limbii la om. Or, noi credem că în plan ontogenetic atît mijloacele protoverbele, preverbale și verbale de exprimare a negării, cit și celelalte mijloace de acest fel în ansamblu reprezintă nu niște sisteme eterogene, cum crede E. I. Isenina, ci un sistem complex integru, compus din anumite mijloace convenționale, între care există anumite relații de unitate, care funcționează după anumite legități compoziționale de dezvoltare, care au o structură genetică ordonată, plurinivelară, ierarhizată, multifuncțională, dinamică, reglată, de natură complexă bio- psiho-socio-culturală, care se formează, apare, se dezvoltă, se stabilește și interacționează cu restul sistemelor și subsistemelor în cadrul unității omului ca subiect complex integru bio-psiho-

socio-cultural (a se vedea concepția sistemică a genezei negării la om - cap. II, §2 și §5). În viziunea noastră, protolimba reprezintă nu un sistem, după cum afirmă E. I. Isenina, ci un subsistem din cadrul sistemului unitar flexibil de mijloace de comunicare între oameni de care ei se pot folosi în diverse situații. După noi, în plan ontogenetic, conceperea protolimbii în afara limbii verbale și invers nu are nici un sens. Protolimba și limba verbală sînt, probabil, niște niveluri ontogenetice diferite ale dezvoltării dialectice neîntrerupte-întrerupte a mijloacelor de comunicare din cadrul sistemului unitar evolutiv de mijloace de comunicare umană. Ele apar încontinuu-întrerupt la etape diferite de vîrstă, iar la adult se manifestă ca un sistem integru suplu, în dependență de circumstanțe, necesități etc. Protolimba și limba verbală au rădăcini genetice comune, și anume acțiunea omului în dezvoltarea ei. Această idee vine de la P. Janet. Ea a fost susținută și de L. S. Vîgotski, care, discutînd renumita maximă evanghelică „întru'nceput era Cuvîntul”, afirma că „însuși procesul dezvoltării include în sine în mod necesar negarea punctului inițial și mișcarea spre formele superioare ale acțiunii, ce se află nu la începutul, ci la sfîrșitul întregii căi de dezvoltare” (82, p.90). După noi, existența și funcționarea limbii verbale ca un anumit nivel de dezvoltare a acțiunii ar fi imposibilă fără de existența și funcționarea protolimbii ca nivel primar al dezvoltării dialectice a acțiunii omului. Or, din punct de vedere genetic, întrebarea despre superioritatea protolimbii și (sau) limbii verbale e un non-sens. Aceasta e echivalent cu întrebarea retorică, ce e mai importantă: rădăcina, tulpina sau ramurile unui arbore? Protolimba și limba pot fi discriminate doar formal, metodic, dar nu și real, genetic. În acest sens, credem că e justă observația lui L. S. Vîgotski că „la vîrsta timpurie, concomitent cu apariția vorbirii, pentru prima dată apare ceea ce mie mi se pare cel mai esențial, mai pozitiv semn al conștiinței omului la etapele lui ulterioare de dezvoltare, și anume structura semantică și sistemică a conștiinței” (81, p.362). Această, ultimă teză a autorului, referitoare la apariția și dezvoltarea structurii sistemice a conștiinței, credem că a fost și este pe nedrept uitată și spre a nu căpăta o dezvoltare continuă în psihologie. De aceea, probabil, azi și avem în psihologie o atare stare de lucruri: lipsă de sistem, cu toate că există deja T.G.S. și T.G.S.(U). Vom repeta că pe atunci, în aa. 1933-1934, încă nu exista teoria generală a sistemelor (T.G.S.) și cu atît mai mult teoria generală a sistemelor cu indicele „Urmanțev” - T.G.S.(U). Acestea au devenit posibile datorită cercetărilor concrete în diverse științe particulare, inclusiv în psihologie. Oricum, aceasta nu justifică rămînerea în urmă a cercetărilor sistemice în psihologie. De aceea considerăm că la etapa actuală sînt necesare anumite măsuri de rigoare. Noi sîntem de acord și susținem întru totul dezideratul lui L. S. Vîgotski, lansat de el la 9 octombrie 1930, dar nerealizat încă pînă astăzi: „Sistemele și destinul lor. Aceste două cuvinte trebuie să constituie pentru noi alfa și omega lucrului nostru imediat” (78, p. 127).

Cît privește problema sensului maximelor „între început era Cuvîntul...” (39, p.148) și „La început voi pune Fapta” (16, p.59), în care se pune la îndoială maxima biblică de mai sus, discutarea ei în aspect ontogenetic, probabil, nu are rost. L. S. Vîgotski, pare-ni-se, neîntemeiat face prea multă „filosofie” în jurul acestei probleme (78, p.360; 82, p.86-90). În primul rînd, autorul (de altfel, ca și mulți alții pîna în prezent), rupe această expresie din contextul ei original: „între început era Cuvîntul și Cuvîntul era la Dumnezeu și Cuvîntul Dumnezeu era” (39, p.148). În al doilea rînd, în accepție teologică, prin „între început” se are în vedere „între dimensiunea interioară- nemîrginită și supratemporală - a lui Dumnezeu, în veșnicie, înainte de facerea lumii, anterior oricărei creații” (ibidem, a se vedea, de asemenea: 162, p.312-313; ș.a.). Or, teologii în tălmăcirile lor nu încalcă hotarele „dimensiunii interioare” a lui Dumnezeu și deci același lucru trebuie să-l facem și noi referitor la dimensiunea filogenetică sau/și ontogenetică, lăsînd cititorul în mod democratic să-și aleagă „veșnicile adevăruri” (35, p. 19).

Apreciînd înalt opinia lui L. S. Vîgotski despre dezvoltarea sistemică a conștiinței copilului, concomitent, noi nu putem să nu menționăm că datele noastre despre folosirea activă de către copii, începînd cu vîrsta de aproximativ un an și jumătate, a negării în vorbire infirmă spusele autorului, precum că aceștia „nu sînt în stare să vorbească despre obiectele ce lipsesc” (81, p.355). Că aceasta nu e așa, o confirmă, cel puțin, exemplul lui Victoraș B. (1 a. 6 l.) descris în cadrul ilustrării Legității 49 (a se vedea). În afirmațiile sale L. S. Vîgotski s-a sprijinit, probabil, pe rezultatele unui experiment, efectuat de către colaboratoarea sa L. S. Slavina, care, experiment, consta în determinarea faptului dacă copiii de vîrstă fragedă pot prin cuvinte „cum s-ar spune, să-și ia „zborul”, să se detașeze de o situație concretă, să spună nu ceea ce văd în fața lor” (81, p.342). Rezultatele acestui experiment, după cum arată L. S. Vîgotski, au fost următoarele: toți cei 40 de copii de doi ani au reacționat incorect în toate cele trei serii experimentale, cînd atenția lor era atrasă de situația dată concretă. Metodica noastră însă (MCDN 6) ne-a permis să obținem alte rezultate: deja la vîrsta de 17-18 luni 12% dintre răspunsurile copiilor le constituie negările corecte prin cuvînt și 13% prin cuvînt însoțit de gest referitor la ceea, despre ce sînt întrebați în raport cu ceea ce li se demonstrează vizual de către experimentator (a se vedea tab.5.2). Or, începînd cu a doua jumătate a anului doi de viață, picii, folosind expresia lui Victoraș B. (1 a. 6 l. - Legitatea 49), ne demonstrează deja că „nu-i picii” și că ei, deci, nu sînt chiar atît de picii. Mai mult decît atît, ei încep a-și exprima prin vorbire unele gînduri, judecări negative despre gîndurile, judecățile false ale adultului privitor la unele obiecte concrete cunoscute (Legitatea 54).

Așadar, cu toate că la finele primei și începutul celei de a doua jumătăți a anului doi de viață răspunsurile verbale corecte ale copiilor ce exprimă

negarea de către ei a falsității tezelor emise de adult nu prevalează asupra răspunsurilor verbale eronate exprimate de ei prin afirmație, totuși, acest moment, după noi, reprezintă o răscruce în calea trecerii lor de la perioada „mută” la cea verbală, de unde încep să-și croiască un drum nou spre limanul negării verbale, de, unde se deschid noi orizonturi în dezvoltarea și deci cercetarea ei în continuare. Aceasta, în opinia noastră, constituie o nouă eră în dezvoltarea perpetuă a negării, ce ar putea deveni obiectul unor noi cercetări științifice în psihologie

## **§6. Concluzii privind dezvoltarea negării la copii în perioada 12-18 luni**

Rezultatele experimentale, obținute de noi în urma cercetărilor efectuate cu copiii de 12-18 luni, crescuți și educați în familie, ne permit, probabil, să conchidem următoarele:

1. În prima jumătate a anului doi de viață negația la copii continuă să se dezvolte în conformitate cu anumite legități (a se vedea legitățile 44-54).
2. Ca și la etapele precedente, în această perioadă negația continuă să se dezvolte datorită interacțiunii factorilor biologic, social, psihologic etc., ea continuând să rămână de natură complexă bio-psiho-socială.
3. Spre finele primei și începutul celei a doua jumătăți a anului doi de viață copiii încep a nega pe verticală la la un nivel calitativ nou, mai superior decât cele precedente, și anume la nivel de acțiune verbală, ceea ce înseamnă, de fapt, trecerea lor de la perioada „mută” a negării la cea verbală propriu-zisă, adică prin cuvântul rostit.
4. Totuși, pe parcursul perioadei 12-18 luni copiii neagă cu preponderență la nivel de acțiuni motrice nemijlocite care, spre deosebire de cele din perioada precedentă (6-12 luni), sînt mai abile, mai variate, mai încredute etc.
5. Concomitent, negarea la nivel de acțiuni motrice nemijlocite constituie și nivelul ei primordial în prima jumătate a anului doi de viață, de care, nivel, depinde funcționarea celorlalte niveluri (afectiv, gesticular și verbal), care, la rîndul lor, se subordonează primului nivel.
6. În intervalul de la un an pînă la un an și jumătate negarea continuă să se dezvolte nu numai pe verticală, dar și pe orizontală. Astfel, la nivel de acțiune motrică nemijlocită are loc diferențierea ei în negare prin ținerea cu mîinile, prin fugă, ascundere etc. La nivel de gest ea se diferențiază în negare prin gest cu capul de la stînga la dreapta, iar la nivel verbal prin cuvîntul negativ „Nu”.

7. Faptul că negarea evoluează pe verticală și pe orizontală ne vorbește despre dinamica ei în perioada 12-18 luni.
8. Cu apariția nivelului verbal al negării, nivelurile ei premergătoare (afectiv, gesticular și prin acțiuni motrice nemijlocite) nu dispar, ci continuă să funcționeze, formînd împreună structura Arborelui ei genealogic în creștere și dezvoltare (a se vedea fig.5.2). Astfel, vorbind la figurat, pe Arborele genealogic al negării copiilor de un an și jumătate a mai apărut o ramură nouă - cea verbală - și unele subramuri la ramurile mai vechi (negarea prin ținerea cu mâinile, prin gest cu capul etc.).
9. La baza vieții și vigurozității arborelui genealogic al negării copiilor de un an și jumătate stă funcționarea unui mecanism mai complex decît cel de la vîrsta copiilor de un an de zile, care, mecanism, funcționează ca un tot unitar, asigurînd manifestarea negării la toate nivelurile, inclusiv la cel verbal (a se vedea §5 al acestui cap.).
10. În intervalul de vîrstă 12-18 luni complexul de nemulțumire socială (C.N.S.) nu dispăre, ci continuă să se manifeste, exprimîndu-se prin multiple combinații negative (CbN), în care un rol ceva mai mare îl joacă negarea prin gest cu mâinile și prin protocuvîntul negativ respectiv. Dar în această perioadă, aproximativ de la vîrsta de 15-16 luni, copiii încep a nega, cît nu e de paradoxal, și prin complexul de înviorare. Desigur, nu în forma lui inițială pură, ci preschimbată, „pe picioare” (a se vedea discutarea nivelului afectiv al negării din §5 al prezentului capitol). Negarea prin complexul de înviorare „pe picioare” exprimă o stare emoțională ambivalentă de nemulțumire- mulțumire, de neplăcere plăcută.
11. Funcțiile de bază ale negării în perioada analizată sînt cea de respingere, protest, atac, amenințare, de exprimare a interdicției, a dezacordului, a lipsei unui obiect concret cunoscut, a refuzului ș.a.
12. Conținutul negării în perioada 12-18 luni este mai bogat, decît în perioada precedentă (6-12 luni). Acest fapt se datorește însușirii mersului vertical biped independent și mării numărului de obiecte cu care copilul vine în contact.
13. Forța motrice ce contribuie la apariția și dezvoltarea negării la nivel verbal la hotarul dintre prima și cea de a doua jumătate a anului doi de viață o constituie, se pare, contradicțiile dintre necesitatea mereu crescîndă a copiilor de a înțelege și de a fi cît mai bine înțeleși prin vorbire de către cei din jur, de a se simți și activa cît mai firesc, degajat și posibilitatea redusă a lor în această privință pînă la nivelul dat de dezvoltare.

14. Negarea prin gestul cu capul de la vârsta de 14-15 luni apare după negarea prin gestul cu mâinile de la vârsta de aproximativ 8-9 luni de zile.
15. Începînd cu a doua jumătate a anului doi de viață (aproximativ de la 15-16 luni) copiii pot manifesta în timpul negării nu numai emoții negative (supărare, mînie, enervare etc.), dar și pozitive (bucurie, voioșie etc.) (Legitatea 45).
16. La vârsta 12-18 luni negarea se află la etapa preverbală de dezvoltare. Or, pînă la hotarul dintre prima și cea de a doua jumătate a anului doi de viață negarea la copii trece prin patru etape de bază: pregătitoare (0-3 luni), inițială (3- 6 luni), protoverbală (6-12 luni) și preverbală (12-18 luni).
17. În intervalul de vîrstă 12-18 luni are loc atît diferențierea cît și integrarea negării la copii într-un sistem corespunzător vârstei lor.
18. În prima jumătate a anului doi de viață, ca rezultat al acutizării complexului de nemulțumire socială (C.N.S.), a culminării contradicțiilor relațiilor dintre adulți și copii (toate acestea avînd și bază biologică corespunzătoare - evoluția generală a organismului infantil), la copii continuă să se manifeste cea de a treia criză social-psihologică, pe care noi am numit-o criza protoindependenței (P. Jelescu, 1992), despre care am vorbit deja parțial, caracterizînd dezvoltarea negării la finele primului an (a se vedea concluziile din §6 al cap.IV). În perioada 12-18 luni copiii, după cum se știe, vor să se deplaseze liber în spațiu, dar încă nu o pot face bine, vor să se înțeleagă cu adulții prin vorbire, dar nici aceasta nu le reușește, vor să mînuiască diverse obiecte, dar nu izbutesc etc. În asemenea condiții negația ca și cum iese la suprafață și se manifestă în chip nud. Aceasta în special se observă la unii copii în condiții noi de activitate, cum ar fi, să zicem, în timpul adaptării la condițiile creșei (a se vedea, de asemenea, 96, ș.a.). În perioada 12-18 luni frecvența negării e suficient de mare, în special manifestarea ei prin acțiunii motrice nemijlocite (locomoții) și în mod combinat (a se vedea fig.5.1).
19. După părerea noastră, unul dintre semnele distinctive ale duratei crizei copiilor de un an poate servi, probabil, și durata manifestării negării la ei în chip acut, sub o formă tensionată a complexului de nemulțumire socială (C.N.S.). Conform datelor noastre, din acest punct de vedere, criza copiilor de un an de zile durează pînă aproximativ după a doua jumătate a anului doi de viață. Cu însușirea vorbirii orale criza protoindependenței, pare-se, ia sfîrșit.

20. Durata manifestării acute a complexului de nemulțumire socială (a negării) în acest răstimp, probabil, poate fi considerată drept indice al perioadei de tranziție de la pruncie la copilăria fragedă.
21. Manifestarea acută a negării (a complexului de nemulțumire socială) în această perioadă (de tranziție) își are nu numai repercusiunile sale negative (acutizarea relațiilor dintre copii și adulți, nervozitatea etc.), ci și influențele ei benefice, pozitive (accelerarea procesului de însușire a limbajului, dezvoltarea conștiinței de sine, evoluarea planului intern de acțiuni etc.).



## ÎNCHEIERE

Negația, după cum am arătat la începutul lucrării, joacă un rol important în viața și activitatea omului, ea fiind aplicată în diverse domenii - în pedagogie, medicină, știință, teologie etc.

Studierea științifică a negării în psihologie denotă însă că ea este înțeleasă în mod diferit de către reprezentanții diferitelor curente, teorii (a se vedea conceperea freudistă, behavioristă, piagetiană și bruneriană a negării - cap. 1).

La soluționarea cât de cât a acestei probleme am decis să ne aducem aportul și noi. Pentru aceasta am elaborat concepția sistemică a genezei negării la om, întreprinzând, astfel, o abordare nouă a ei în psihologie (a se vedea cap.II).

În conformitate cu concepția elaborată am organizat și am efectuat anumite experimente (a se vedea cap.III, IV, V). Analizând și generalizând datele obținute, am ajuns la următoarele concluzii.

În perioada de la naștere pînă la un an și jumătate negația apare și se dezvoltă la copii după anumite legități (a se vedea Legitățile 1 -54).

Negația nu este o formațiune congenitală, după cum susțineau S. Freud, J. Piaget ș.a. Ea nu se manifestă imediat după naștere sau după un anumit interval de timp concomitent la toți copiii, bunăoară, la cei din familie și (sau) din Casa copilului. Negarea nu apare la copii de-a gata, odată și pentru totdeauna, ci se formează treptat pe parcursul ontogenezei.

În același timp negarea nu e o formațiune pur socială, după cum afirmă reprezentanții teoriei bruneriene, bunăoară R. Pea, deoarece ea se constituie și în baza unor structuri biologice, cum ar fi țipătul înăscut, mișcările tensionate ale mușchilor flexori, dezvoltarea sistemului nervos, a aparatului fonator etc.

Negarea, după noi, e de natură complexă bio-psiho-socio- culturală, întrucât ea conține atât elemente ereditare, cât și dobîndite.

Avînd în vedere acest fapt, concepțiile freudistă, behavioristă, piagetiană și bruneriană despre negație trebuie considerate, probabil, unilaterale. Negarea nu e un produs final al influenței de o singură dată sau al unui singur factor, ci o rezultată a interacțiunii polifactoriale flexibile permanente (termenul ne aparține).

Inițial, negația începe să se manifeste aproximativ la vîrsta de trei luni de zile ca o acțiune-reație intenționată, declanșată în mod activ de către copil la încetarea (lipsa) comunicării afective pozitive cu el, comunicare ce s-a format treptat ca necesitate socio-culturală pe parcursul vieții postnatale în cadrul

interacțiunii lui afecționale cu cei din jur. Apariția negării la copil constă, după noi, în trecerea treptată a comportării lui de la reacții negative înnăscute la acțiuni negative formate, de la „complexul emoțional negativ”, de la „țipăt” (Șcelovanov, Figurin, Denisova) la complexul negării socio-culturale, sau, mai simplu zis, la negare (P.Jelescu). Această trecere de la biologic la social (cu păstrarea preschimbată a biologului la un nivel calitativ nou, socio-cultural) are loc pe neobservate, latent, dar nu și întrerupt, așa încît fără anumite probe special organizate și efectuate e foarte greu de depistat o anume linie de demarcare între ele.

În opinia noastră, trecerea de la țipătul ereditar la țipătul psihosocial se realizează prin interiorizare. Cum? Prin transformarea treptată a țipătului biologic într-un semnal convențional nu numai al lipsei de confort organic, dar și spiritual, cum este insatisfacerea copilului de pe urma încetării comunicării afective pozitive cu el. Dacă e așa, atunci procesul de trecere de la complexul emoțional negativ spontan la complexul negării psiho-socio-culturale intenționate îl vom numi interiorizare. În felul acesta, după noi, interiorizarea poate avea loc nu numai prin intermediul vorbirii și la etape suficient de târzii, după cum susțineau J. Piaget, L. S. Vigotski ș.a., dar și prin intermediul altor semne convenționale, nonverbale, și la etape de vîrstă mult mai timpurii (la 2-3 luni).

Manifestarea la vîrsta de trei luni a complexului negării ca acțiune activă intenționată, inițiată autonom de copil la întreruperea, lipsa de comunicare afectivă pozitivă cu el, ne vorbește, probabil, destul de elocvent despre operarea lui mentală (ideală) cu anumite reprezentări (vizuale, auditive ș.a., fie și foarte primitive, nebuloase etc.) despre mamă, alți convorbitori, despre atitudinea lor, despre comunicarea afectuoasă cu el etc. Or, reprezentarea este, de fapt, reflectarea unei ființe, lucru în lipsa lor, sau percepute cîndva și păstrate în memorie. Aceasta, credem, e o dovadă a faptului că planul intern de acțiune (renumitul P.I.A) începe să se desfășoare odată cu începutul interiorizării „țipătului” ca acțiune ce reflectă lipsa de comunicare pozitivă (la vîrsta de aproximativ 2-3 luni), dar nu atît de târziu, cum se afirmă tradițional în literatura de specialitate de către J. Piaget (139) Ia. A. Ponomariov (140), S. L. Novosiolova (128) ș.a.» Are dreptate A. V. Bolboceanu cînd susține că „aptitudinea-de a acționa în plan intern poate exista într-o formă specifică (operarea cu imaginile generalizate ale obiectelor concrete) înainte de apariția limbajului activ al copilului” (67, p.72). Și nu numai a celui activ, am zice noi, dar și înaintea oricărui limbaj — pasiv, nonverbal etc., însă, neapărat, prin anumite mijloace ideale. În acest sens sînt necesare investigații suplimentare.

Soluționarea problemei țipătului pruncului la întreruperea de către adult a comunicării afective pozitive cu el în primele luni de viață, varsă puțină lumină și asupra rezolvării unei alte probleme fundamentale de psihologie,

și anume a celei ce ține de elucidarea genezei reprezentărilor copilului despre obiect. Dacă la dispariția obiectelor fizice, după cum a demonstrat J. Piaget (46), copilul de pînă la 9-10 luni rămîne pasiv, (ceea ce, după J. Piaget, înseamnă că ochii care nu se văd se uită), apoi la dispariția adultului și la încetarea (lipsa) comunicării afective pozitive pruncul devine activ și neagă acest fapt printr-o acțiune afectivă complexă, începînd, aproximativ, cu vîrsta de 3 luni de zile. Prin urmare, ochii care nu se văd nu se uită. Activismul sau pasivitatea copilului depinde de importanța pe care o are pentru el un anumit lucru. Astfel, datele noastre experimentale nu confirmă renumita teză a lui J. Piaget, conform căreia procesele psihice ale pruncului la etapele lui timpurii se caracterizează, chipurile, printr-un „egocentrism total și inconștient”. Ele, aceste date, ne demonstrează că chiar pentru pruncii de cea mai timpurie vîrstă nu e caracteristic solipsismul despre care ne vorbește J. Piaget. La vîrsta de 2-3 luni ei percep nu numai stările organelor senzitive proprii, dar și ființele reale ce comunică cu ei, atitudinea acestora față de ei etc.

Faptul că pruncul neagă întreruperea de către adult a comunicării afective pozitive cu el ne permite să presupunem că, pe de o parte, copilul își reprezintă acest om matur, comunicarea cu el, atitudinea acestuia față de el etc., iar, pe de alta, își reprezintă modul și mijloacele sale proprii de influență asupra maturului, posibilitățile personale etc. Aceasta, pare-mi-se, e o dovadă a faptului că deja la vîrsta de 3 luni copilul are anumite reprezentări despre alți oameni, sau reprezentări sociale, și despre sine, sau reprezentări personale. Dar aceste afirmații trebuie demonstrate experimental.

În perioada incipientă (3-6 luni) negarea apare sub forma unui complex confuz primitiv ca o acțiune - reacție sincretică nediferențiată, în care putem desluși cîteva blocuri funcționale principale: 1) blocul cogniției negative (se compune din perceperea lipsei, absenței sursei ce îi satisface copilului necesitățile socio-culturale în comunicare afectivă pozitivă; orientarea, comutarea, concentrarea, și stabilitatea atenției); 2) blocul emoțiilor negative (conține mînia copilului, neliniștea lui, enervarea etc); 3) blocul motricității negative (constituit din mișcări agitate și tensionate ale mînuțelor, piciorușelor, corpului, capului; din grimasele oțărîte ale feței, frunții, sprîncenelor, buzelor, guriței etc.); 4) blocul vocalizărilor negative (format din scîncet, geamăt, strigăt, țipăt, plîns etc.) (a se vedea fig. 3.1, 3.2 și 3.9). La vîrsta de un an și jumătate structura funcțională a negării la copii devine și mai complexă (a se vedea fig.4.8 și 5.2 - structura Arborelui genealogic al negării), ea fiind constituită din multiple și diverse ramuri și subramuri ale complexului negării. În viziunea noastră însă, concomitent cu diferențierea complexului negării, are loc și integrarea tot mai strînsă a brașelor lui, care în scopul unei acțiuni, activități comune formează un tot unitar. În felul acesta, spre deosebire de tratările științifice funcționale de la acest sfîrșit de mileniu („de la general la particular sau „de

la particular la general” - a se vedea articolul „Ontogenez” din (176, p.457), noi concepem calea dezvoltării structurii funcționale complete a negării în alt mod: de la o structură funcțională primitivă sincretică confuză prin diferențiere particulară și generală tot mai clară și strictă spre un sistem funcțional integru bine pus la punct, în care însușirile lui nu se reduc la o sumă mecanică de însușiri ale elementelor constituante și în care e imposibil de a deduce din fiecare element aparte însușirile lui întreg. În cadrul unui asemenea sistem fiecare element, însușire, relație etc. depinde de locul, funcția ș.a.m.d în cadrul acestui tot întreg, unitar. Această tratare, se pare, poate fi extrapolată și asupra tratării ontogenezei altor structuri funcționale sau, poate, chiar asupra tuturor structurilor de acest fel. Dar această afirmație filosofică mai trebuie verificată.

După natura ei, în plan ontogenetic, negația reprezintă, după cum atestă datele obținute de noi, o anumită acțiune în continuă structurare și ierarhizare la diverse niveluri funcționale. Ea apare aproximativ la vârsta de 3 luni de zile ca rezultat al insatisfacerii necesității copilului în comunicare afectivă pozitivă și se manifestă inițial la nivel de acțiune afectivă primitivă pînă aproximativ la vârsta de 6-7 luni. În această perioadă ea este dominată completamente de emoții negative - mînie, enervare etc.

În intervalul 6-12 luni negația continuă să se dezvolte la copii atît pe verticală, cit și pe orizontală. În acest răstimp ea trece pe verticală de la nivelul afectiv complex la cel de acțiune motrică nemijlocită și locomoții (coresponzător, la 6-7 și 8-9 luni), de la acestea la cel de acțiune gesticulară prin desfacerea laterală a mîinilor (la 8-9 luni), în fine, la cel de acțiune protoverbală complexă ce exprimă lipsa (absența) unui obiect, a unei ființe semnificative cunoscute (la 11 - 12 luni). În același timp între 6 - 12 luni are loc și dezvoltarea negării pe orizontală. Astfel negarea prin acțiuni afective (prin vocalizări negative) se diferențiază în negare prin mîrîit, scîncet, strigăt, țipăt, plîns etc. (toate începînd aproximativ cu vârsta de 6 - 7 luni). Negarea la nivel de acțiune motrică nemijlocită și locomoți se diferențiază în negare prin acțiuni motrice cu mîinile (la 7-8 luni), cu capul în o singură parte (la 7 - 8 luni), cu corpul (la 8-9 luni). Negarea cu mîinile, la rîndul ei, se diferențiază în negare prin acțiuni motrice nemijlocite de respingere, de retragere, de „bătaie” a obiectului. Negarea prin locomoții se diferențiază în negare prin tîrîre pe brînci (la 8-9 luni), de ridicare în poziție verticală, sau „copăcel” (la 9-10 luni), de deplasare verticală bipedă (la 11-12 luni). Negarea la nivel de acțiune protoverbală (prin verbalizări negative separate) se diferențiază în negarea prin sunet (la 8-9 luni), prin silabe (la 10-11 luni) și prin protocuvînt (la 11-12 luni). La rîndul ei, negarea prin silabe se diferențiază în negarea prin silaba „I-cî” (la 10-11 luni), „ne-ne- ne” etc. (la 11-12 luni). Negarea prin primul cuvînt primitiv complex, sau prin protocuvînt se diferențiază în negarea prin

protocuvintele „ni-i-i”, „na-i-i”, „nâ-i-i”, toate manifestându-se aproximativ în jurul vârstei de un an de zile.

În perioada 12-18 luni negația e utilizată de către copii, în special, la nivel de acțiuni motrice nemijlocite care, spre deosebire de cele din perioada precedentă (6-12 luni), sînt mai abile, mai variate, mai încredute etc.

Spre finele primei și începutul celei de a doua jumătăți a anului doi de viață copiii încep a nega pe verticală la un nivel calitativ nou, mai superior decît cele precedente, și anume la nivel de acțiune verbală, ceea ce înseamnă, de fapt, trecerea lor de la perioada „mută” a negării la cea verbală propriu - zisă, adică prin cuvîntul rostit.

În intervalul 12-18 luni negarea se dezvoltă și pe orizontală. Astfel, la nivel de acțiune motrică nemijlocită are loc diferențierea ei în negare prin ținerea cu mâinile, prin îndîrjire, prin fugă etc. (toate la aproximativ 14-15 luni). La nivel de acțiune gesticulară se diferențiază în negare prin gest cu capul de la stingă la dreapta (la 14-15 luni), iar la nivel de acțiune verbală - în negare separată prin cuvîntul „Nu” (la 16-17 luni) și în negare prin propoziție simplă (la 18-19 luni).

Așadar, în perioada de la naștere pînă la un an și jumătate negarea apare și se dezvoltă la cinci niveluri funcționale ierarhizate: 1) de acțiune afectivă sincretică; 2) de acțiune motrică nemijlocită; 3) de acțiune gesticulară; 4) de acțiune protoverbală; 5) de acțiune verbală.

Consecutivitatea apariției și dezvoltării nivelurilor negării în acest răstimp (0-18 luni) e una și aceeași, pe cînd intervalele dintre niveluri sînt diferite.

Negația se structurează treptat și progresiv la diverse niveluri acționale ierarhizate, între care există o anumită consecutivitate și continuitate. Din punct de vedere ontologic, ele nu sînt separate unele de altele, ci interacționează, se întrepătrund și se condiționează reciproc. Intervalele dintre nivelurile negării reprezintă numai niște perioade latente ale dezvoltării permanente a ei, dar nu și întreruperea acestei dezvoltări.

Astfel, dezvoltarea ontogenetică a negării reprezintă un proces dialectic întrerupt-neîntrerupt, disjunctiv-nedisjunctiv.

La o anumită etapă de vîrstă un anumit nivel al negării îndeplinește un rol diriguitor. Celelalte, în acest timp, nu dispar, ci interacționează cu nivelul principal, se subordonează acestuia și devin niveluri soluționative. Astfel, în perioada 3-6 luni unicul nivel și diriguitor și soluționativ al negării e cel emoțional, sau afectiv. În următoarele intervale, 6-12 și 12-18 luni, nivelul director îl constituie negarea prin acțiuni motrice nemijlocite și locomoții, iar cele soluționative sînt negarea prin acțiuni afective, gesticulare și protoverbale (toate pînă la vîrsta de aproximativ 16-17 luni) și negarea prin acțiuni emoționale, gesticulare și verbale la trecerea de la prima la cea de a doua jumătate a anului doi de viață.

În dependență de anumiți factori copilul poate trece de la utilizarea unui nivel al negării la altul, de regulă, de la utilizarea nivelului diriguitor la celelalte niveluri după ierarhie (a se vedea, spre exemplu, cazul Marcei R., descris în §5 al cap.V, când după prima prevenire a mamei că va stinge lumina fetița a răspuns „Nu”, după a doua a dat negativ din cap de la stînga la dreapta și a spus „Nu”, iar după a treia a început a scînci și a se bosumfla). (Făcînd o altă paranteză, vom observa că aplicarea negării după ierarhie se poate vedea uneori foarte elocvent și la adulți, de exemplu, în cadrul dezbaterilor în unele parlamente, cînd de la negările verbale reciproce se ajunge pînă la negările prin bătăi, izbiri, trîntire la podea, răcnete, țipete etc.).

În felul acesta, vom observa că dezvoltarea ontogenetică a negării înseamnă mișcarea ei ascendentă de la o acțiune emoțională complexă sincretică (la 3-6 luni) cu cel mai mic grad de voluntaritate, inițiativă, conștientizare, abstractizare, generalizare, convenționalitate, libertate etc. spre un grad puțin mai înalt al acestora la nivel de negare prin acțiuni motrice nemijlocite (de la 6-7 luni), gesticulare (la 8-9 luni), apoi spre un grad ceva mai ridicat al lor la nivel de negare prin acțiuni protoverbale (la 1 an), iar de la acestea spre un grad și mai avansat la nivel de negare prin acțiuni verbale (la finele primei și începutul celei de a doua jumătăți a anului doi de viață a copilului). Desigur, ar fi fost ideal, dacă am fi putut măsura gradul dezvoltării voluntarității, inițiativei, conștientizării etc. la fiecare nivel al dezvoltării ontogenetice a negării. Spre regret, la moment nu dispunem de asemenea „aparate de măsurare”. Sperăm că pe viitor vor fi.

Și încă un lucru. Vorbînd metaforic, copilul ar putea ușor sa se rătăcească în acea pădure de arbori, ramuri și subramuri ale negării pe care am descris-o mai sus. Așa ceva însă nu se întîmplă. De ce? Pentru că în calitate de busolă îi servește scopul activității și comportării lui în general și cel al acțiunii lui „negative” în particular, în dependență de care el aplică nivelul respectiv al negării.

După cum ne demonstrează rezultatele experimentale, copiii pot folosi negarea în mod separat (de exemplu, negația prin gestul cu capul de la stînga la dreapta) și combinat (de pilda, copilul concomitent spune „Nu”, dă din cap de la stînga spre dreapta și bate cu piciorul în podea). Către a doua jumătate a anului doi de viață copiii pot utiliza, în medie, aproximativ 20 de mijloace (moduri) de exprimare separată a negării la diverse niveluri, atît pe verticală, cît și pe orizontală, sau pe verticala orizontală: negarea prin cuvînt, prin gestul cu capul de la stînga la dreapta, prin fugă, ascundere, tăcere, prin ținerea cu mîinile, prin îndîrjire, izbire, respingere, prin retragerea mîinilor, a corpului, prin bătaie, prin silaba „î-cî”, prin mîrîit, scîncet, strigăt, țipăt, plîns, prin strîngerea din umeri, prin facerea cu degețelul arătător (în timpul dogenirii, de exemplu), prin bătaia cu piciorul în podea (cînd îi interzice pisicii, bună-

oară, să se urce pe masă) ș.a. Cercetările noastre atestă că pe parcursul ontogenezei copiii neagă permanent și prin diverse combinații. Concomitent cu însușirea negării prin cuvânt copiii crează diverse compoziții de negări, dintre care cele mai frecvente sînt combinațiile din negarea prin cuvânt, prin gestul cu capul de la stînga la dreapta și prin desfacerea laterală a mîinilor (Legitatea 52). Teoretic (dar și practic, însă mai puțin frecvent), dacă admitem că pentru a nega ceva copiii folosesc cîte trei negări din cele 20 expuse mai sus, atunci, aplicînd formula matematică de calculare a combinațiilor, indicată în §3 al cap.II, vom constata că ei se pot folosi (sau chiar se folosesc real, dar, repetăm, mai puțin frecvent) de 1140 de astfel de compoziții. Este nevoie însă de investigații suplimentare pentru a determina legitățile utilizării de către copii a acestor compoziții.

Faptul că în procesul ontogenezei negarea trece de la un nivel de dezvoltare la altul, iar în unele situații și în sens invers, ne vorbește despre aceea că ea nu este o formațiune statică, ci una dinamică. Ea evoluează de la niveluri inferioare spre niveluri superioare, de la negarea prin acțiuni emoționale negative complexe la negarea prin acțiuni verbale liniștite sau chiar vesele. Or, totalitatea de negări ce se stabilește la copii de la naștere pînă la un an și jumătate la diverse niveluri nu e numai un ansamblu complex, unitar, plurinivellar, ierarhizat, ci și dinamic, viu. Mișcarea negării în rețeaua dată poate avea loc în cele mai diverse sensuri: pe verticală, pe orizontală, pe verticala orizontală (de pilda, de la negarea prin acțiuni motrice de retragere a mîinilor la vîrsta de 8-9 luni din cadrul negării prin acțiuni motrice nemijlocite spre negarea prin ținerea cu mîinile la vîrsta de 14-15 luni etc.), în sens invers (ca în cazul Marceliei R. indicat ceva mai sus) ș.a. Probabil, în caz de patologie psihică degradarea negării se va produce de la nivelurile ei superioare spre cele inferioare. Dar această ipoteză trebuie verificată.

Mecanismele declanșării și funcționării negării la un anumit nivel sînt, în opinia noastră, următoarele. La nivel de acțiune afectivă complexă în perioada 3-6 luni mecanismul negării poate fi pus la punct astfel. Mai întîi adultul va educa la copil necesitatea în comunicare afectivă pozitivă. Apoi va crea posibilitatea manifestării acestei trebuințe la copil. Pe urmă copilul va fi lipsit (privat) de comunicarea respectivă în momentul desfășurării ei, fiind lăsat de unul singur. În cele din urmă, va fi reluat de la început tot ciclul descris (a se vedea § 11 al cap. III).

În perioada 6-12 luni negarea la nivel de acțiuni motrice nemijlocite (cu mîinile, capul, corpul) va fi pusă în funcțiune în felul următor. Mai întîi va fi creată situația adecvată de acțiune motrică nemijlocită (de colaborare situativ-constructivă). Apoi va fi formată motivația corespunzătoare. Pe urmă vor fi declanșate unele acțiuni contrare în raport cu acțiunile copilului. În fine, vor fi repetate aceste acțiuni contrare de mai multe ori (a se vedea §5 al cap.IV).

Mecanismul negării la nivel de acțiune gesticulară prin desfacerea mâinilor ce indică, începând cu vârsta de 8-9 luni, lipsa obiectului semnificativ cunoscut, poate fi pus la punct în felul următor: 1) crearea motivației de colaborare cu adultul prin intermediul obiectului preferat de copil; 2) ascunderea obiectului preferat; 3) demonstrarea de către adult prin acțiuni motrice nemijlocite cu mâinile a lipsei obiectului preferat; 4) numirea de către adult prin cuvânt a faptului dispariției (lipsei) obiectului preferat; 5) imitarea de către copil a celor demonstrate de adult; 6) repetarea unor asemenea situații de mai multe ori cu alte obiecte, persoane în procesul dezvoltării copilului (a se vedea §5 al cap.IV).

Mecanismul formării și funcționării negării la nivel de acțiune protoverbală prin protocuvântul aglutinativ complex „Ni-i-i” în jurul vârstei de un an de zile este, după părerea noastră, asemănător mecanismului formării și funcționării negării la nivel gesticular prin desfacerea laterală a mâinilor, cu precizarea că, spre deosebire de mecanismul negării gesticulare respective, care poate fi format, probabil, și fără numirea prin cuvânt a faptului dispariției (lipsei) obiectului preferat (etapa a 4-a), negarea protoverbală nici într-un caz nu poate fi formată fără de respectarea acestei etape (condiții) (a se vedea §5 al cap.IV). Chestia constă în faptul că adulții, de regulă, nu numai că demonstrează cu mâinile lipsa obiectului cunoscut și preferat de copil în situația dată, dar și pronunță concomitent cu voce tare și puțin cam mirat „Nu-i-i”.

În perioada 12-18 luni mecanismul de punere la punct a negării prin acțiuni motrice nemijlocite și locomoții, în principiu, e același, ca și în perioada 6-12 luni (a se vedea §5 al cap.IV). Deosebirile țin de posibilitățile noi de acțiune obiectual- instrumentală și de noile modalități de exprimare a negării. Același lucru îl putem remarca, prin analogie, și referitor la declanșarea și funcționarea negării prin gestul cu capul de la stângă spre dreapta, comparativ cu mecanismul negării prin gestul cu mâinile desfăcute din perioada precedentă.

Mecanismul de inițiere și funcționare a negării la nivel verbal la hotarul dintre prima și cea de a doua jumătate a anului doi de viață este următorul. Mai întâi copilul trebuie cointerestat în aceasta. Apoi el va fi implicat nemijlocit în comunicarea verbală orală cu adultul. Pe urmă acesta va crea pentru micuț o anumită situație de problemă, ieșirea din care trebuie să fie prin intermediul utilizării negării verbale. În scopul menținerii interesului la copil și orientării lui în cele dorite de noi, periodic, îi vom adresa (ca printre altele) întrebări suplimentare ajutătoare (ca în cazul MCDN 5 - a se vedea). În fine, pentru a consolida utilizarea verbală a negării de către copil, situațiile respective de problemă vor fi repetate de mai multe ori în contexte noi.

Pe parcursul ontogenezei are loc și evoluarea funcțiilor negării, în intervalul de la trei la șase luni negarea la copii îndeplinește o funcție sincretică plurivalentă impresiv-expresiv-informativ- reglativă (a se vedea §11 al cap.



III). Această funcție complexă e un rezultat al interacțiunii cuplului „copil-adult”. În perioada 6- 12 luni cele mai răspândite funcții ale negării sînt cele de respingere, dezacord, protest,, atac, retragere și indicare a lipsei unui obiect concret cunoscut, care, funcții, sînt exprimate, de obicei, prin acțiuni motrice nemijlocite, locomoții și gesturi. La aceste funcții în intervalul 12-18 luni se mai adaugă cea de amenințare, interdicție, refuz ș.a.

Pe parcursul dezvoltării negării la copii are loc schimbarea, îmbogățirea și desăvîrșirea conținutului ei. În perioada inițială (3-6 luni) negarea exprimă nemulțumirea copilului față de încetarea comunicării afective pozitive cu el. De aceea noi am numit complexul negării și complex de nemulțumire socială (C.N.S.), întrucît el exprimă atitudinea copilului față de o astfel de valoare umană rară, cum este comunicarea afectivă pozitivă, și anume față de întreruperea ei neașteptată (a se vedea §11 al cap.III). Astfel, prin noțiunea „complex de nemulțumire socială” (C.N.S.) noi subînțelegem un ansamblu de particularități psihocomportamentale intenționate ce exprima atitudinea negativă a copilului față de insatisfacerea necesității socioculturale semnificative în comunicare afectivă pozitivă cu adultul (P. Jelescu, 1992). Structura inițială a C.N.S. e aceeași, ca și a complexului negării, ea fiind constituită din: 1) blocul cogniției negative; 2) blocul afectivității negative; 3) blocul motricității negative; 4) blocul vocalizărilor negative (a se vedea fig.3.1).

În intervalul de vîrstă 3-6 luni intensitatea medie lunară a C.N.S. (a negării) nu rămîne aceeași, ci evoluează (crește) în dependență de încetarea unui sau altui tip de influență aplicat, în acest caz atestîndu-se un șir de legități (a se vedea Legitățile 1-17). Astfel, aceste date contestă cu desăvîrșire afirmațiile S. Iu. Meșcerekova și A. I. Sorokina despre manifestările emoționale negative ale pruncilor în prima jumătate a primului an de viață, că aceste manifestări, chipurile, nu sînt folosite de către ei în sfera comunicării, că ele nu sînt fine, diferențiate, culturale, orientate, acționale etc. (a se vedea §11 al cap.III). Aceste afirmații, pare-se, reflectă nu atît starea emoțională reală a copiilor de pînă la vîrsta de 6 luni, cît optimismul filosofiei „constructiviste” despre un „om nou” (101).

În viziunea noastră, esența C.N.S. (de a exprima în mod intenționat atitudinea negativă a omului față de insatisfacerea unor sau altor necesități socio-culturale semnificative pentru el) și structura lui principială (de a se compune din anumite blocuri funcționale) se păstrează și se manifestă pe tot parcursul vieții și al activității omului. Dacă la etapa dată de dezvoltare C.N.S. va căpăta un caracter negativ ascuțit, venind în contradicție flagrantă cu cerințele celor din jur (ale societății), atunci la omul dat se va produce o anumită criză. Prin urmare, considerăm că, din punct de vedere psihologic, criza de vîrstă este (de rînd cu alte cauze) și un rezultat final al acutizării C.N.S. După părerea noastră, nu criza condiționează agravarea C.N.S., ci

invers, intensificarea treptată a C.N.S. (pînă la refuz) se soldează, în cele din urmă, cu efectul crizei de vîrstă. Știind geneza C.N.S., vom putea, probabil, dirija mai eficient acest mecanism și evita, pe cît va fi posibil, anumite repercusiuni nedorite. Noi nu propunem un panaceu. Schimbarea viziunii în cauză, totuși, va contribui, sperăm, întrucîtva la soluționarea mai adecvată a problemelor de educație și instruire.

După atitudinea exprimată, complexul de nemulțumire socială (C.N.S.) este opus complexului de înviorare (de reactivare, sau de animare). Dacă acesta de la urmă (Complexul de înviorare) reprezintă un act (M. I. Lisina și colaboratorii ei) de exprimare a satisfacției, mulțumirii copilului față de comunicarea afectivă pozitivă cu el, apoi primul dintre ele (C.N.S.), dimpotrivă, redă nemulțumirea lui față de încetarea acestui fel de comunicare. Astfel, complexul de înviorare și cel de nemulțumire socială reprezintă, după noi, două formațiuni dinamice polare ce se completează reciproc și care nu pot exista una fără alta, constituind o structură dinamică integră.

Între aceste două complexe diametral opuse, conform observărilor noastre, se manifestă și un al treilea, pe care l-am numit preventiv complexul de liniștire (a se vedea §11 al cap. III și flg. 3.7). Dar el trebuie studiat special în mod suplimentar.

În procesul ontogenezei însă aproximativ de la vîrsta de 15-16 luni copiii încep a nega, cît nu e de paradoxal, și prin complexul de înviorare. Desigur, nu în forma lui inițială pură, ci preschimbată, „pe picioare” (a se vedea discuția pe marginea nivelului afectiv al negării din §5 al cap.V). Negarea prin complexul înviorării „pe picioare” exprimă o stare emoțională ambivalență de nemulțumire-mulțumire, de neplăcere plăcută.

Care este conținutul, negării în intervalele de vîrstă următoare?

În perioada 6-12 luni copiii neagă jucăriile prezentate, brațele propuse, dispariția obiectelor (ființelor) cunoscute și chiar ceea ce în perioada anterioară agreau foarte mult — comunicarea afectivă pozitivă. În perioada 12-18 luni, în virtutea faptului că micuții însușesc mersul vertical biped independent și că se pot deplasa mai abil în spațiu, crește considerabil numărul obiectelor, ființelor, cu care ei vin în contact ceea ce îmbogățește mult conținutul negării la ei: La hotarul de trecere de la prima jumătate la cea de-a doua jumătate a anului doi de viață copiii încep a nega și conținutul unor teze false emise în mod special de adult (a se vedea Legitatea 54).

În general, forța motrice a apariției și dezvoltării negării la copil o constituie contradicțiile. În perioada incipientă (3-6 luni) aceasta o constituie contradicția dintre necesitatea lui în comunicare afectivă pozitivă cu adultul și posibilitatea de a-și realiza această trebuință după întreruperea de către adult a comunicării respective și dispariția lui din cîmpul optic al copilului. Forța motrice de dezvoltare a negării la copii în intervalul 6-12 luni este, se pare,

diferită, în dependență de nivelul la care ea se manifestă. Așa, spre exemplu, forța motrice a dezvoltării negării la nivel de acțiune motrică nemijlocită și (sau) prin locomoții o constituie, în linii mari, contradicția dintre necesitatea lor în colaborare situativ-constructivă cu adultul și posibilitatea de a-și satisface această necesitate după întreruperea ei sau în condițiile propunerii unor obiecte, desfășurării unor acțiuni nedorite de ei. Forța motrice de dezvoltare a negării prin gestul cu mâinile desfăcute și prin protocuvântul aglutinativ complex „Ni-i-i” ce exprimă (ambele) lipsa unui obiect, a unei ființe cunoscute pare să fie contradicția dintre necesitatea mereu crescândă a pruncilor de a fi înțeleși cât mai bine de către adult și posibilitatea lor de a-și satisface această trebuință prin mijloacele comunicative precedente vechi. Forța motrice a dezvoltării negării la nivel verbal incipient (la trecerea de la prima la cea de a doua jumătate a anului doi de viață) o constituie, probabil, contradicțiile dintre necesitatea mereu crescândă a copiilor de a înțelege și de a fi cât mai bine înțeleși prin vorbire de către cei din jur, de a se simți și activa cât mai firesc, degajat și posibilitatea lor redusă în această privință pînă la nivelul dat de dezvoltare.

În perioada de la naștere pînă la un an și jumătate negarea trece în dezvoltarea ei ca acțiune prin patru etape principale: 1) pregătitoare, sau latentă (de la naștere pînă la trei luni), cînd negarea lipsește și cînd se stabilesc blocurile ei funcționale de bază; 2) inițială (de la trei la șase luni), cînd negarea apare și se manifestă la nivel de acțiune afectivă complexă și cînd intensitatea ei medie lunară mereu crește; 3) protoverbală (de la șase la douăsprezece luni), cînd apare negarea la nivel de acțiune motrică memijlocită și locomoție, negarea la nivel de acțiune gesticulară prin desfacerea laterală a mâinilor și negarea la nivel de acțiune protoverbală complexă tip „ni-i-i”; 4) preverbală (de la un an pînă la un an și jumătate), cînd apare negarea la nivel de acțiune gesticulară cu capul de la stingă la dreapta ce exprimă lipsa unui obiect concret cunoscut sau refuzul lui și cînd, la finele ei, al acestei etape, apare negarea la nivel de acțiune verbală tip „Nu”. Dar ea, această acțiune verablă, abia se înfiripează. Cu alte cuvinte, ea începe să funcționeze, cînd se termină prima jumătate a anului doi de viață. De aceea etapa dată am numit-o preverbală. Ea reprezintă o perioadă de tranziție de la nivelul protoverbal la cel verbal al negării.

Așadar, faptul că, după cum am arătat mai sus, pînă la vîrsta de un an și jumătate negarea se constituie la copii ca un tot unitar, alcătuit (în aceeași bază) din multiple niveluri acționale ierarhizate ce se află într-o strînsă legătură și corelare și care formează o structură dinamică de compoziții determinate de scopul comun al activității, comportamentului, comunicării etc., în baza cărora funcționează anumite mecanisme, ne vorbește despre aceea că ea, negarea, reprezintă un sistem viu, activ, evolutiv, reglator, adaptiv etc. ce apare, se dezvoltă, se stabilește și interacționează cu celelalte siste-

me, subsisteme și suprasisteme în cadrul unității personalității. Acest fapt confirmă, astfel, în plan psihologic, justețea T.G.S.(U.), precum că orice obiect este un obiect-sistem și că dezvoltarea lui are loc în mod sistemic (evoluționika). Concomitent, acest fapt infirmă spusele lui L. S. Vîgotski și J. Piaget despre sistem ca despre legături, chipurile, numai interfuncționale sau interoperaționale, dar nu și intrafuncționale sau intraoperaționale, cum afirmăm și cum am demonstrat noi.

Sistemogeneza negării ne face să punem la îndoială și legea genetică generală a dezvoltării culturale a copilului formulată la timpul său de L. S. Vîgotski. Spre deosebire de acest autor, noi considerăm că atât dezvoltarea fiecărui proces aparte cât și a psihicului în ansamblu are loc nu „în două planuri” și nu „de două ori” pe rînd, ci disjunctiv-nedisjunctiv în mod sistemic unitar bio-psiho-socio-cultural. Perioadele latente, sau „eclipsele”, persistente între apariția unui sau altui nivel de dezvoltare (social și psihologic, biologic și social etc.), nu înseamnă și întreruperea de facto a procesului de dezvoltare ca atare. Just scria, îmbogățit de experiență, J. Piaget (și vom repeta împreună cu el acest lucru, probabil, întotdeauna) că „Marea lecție pe care o comportă studiul genezei - sau al genzelor - este, dimpotrivă, de a arăta că nu există niciodată începuturi absolute... că totul este geneză... că geneza se îndepărtează la nesfîrșit (în trecut), căci fazele psihogenetice cele mai elementare sînt precedate, la rîndul lor, de faze într-un fel organo-genetice etc. A afirma necesitatea de a ajunge la geneză, nu înseamnă deci nicidecum a acorda un privilegiu cutărei faze, considerată ca inițială, în mod absolut” (43, p.7). Obiectîndu-i lui H. Wallon, ideile căruia despre rolul mediului social în dezvoltarea copilului erau apropiate de concepțiile psihologilor sovietici, J. Piaget menționa că „psihologul nu poate să se mulțumească cu saltul din neurologie în sociologie, că sarcina psihologului constă în urmărirea pas cu pas a transformării reflexelor moștenite în forme complexe de comportament” (citată după 130, p. 153).

Datele experimentale obținute de noi nu confirmă nici ideile E. I. Isenina precum că protolimba (protoiazîk) și limba verbală (slovesnîi iazîk) ar reprezenta, în dezvoltarea lor ontogenetică, două sisteme diferite. Studiul nostru sistemic evolutiv ne demonstrează că protonegarea și negarea verbală constituie două niveluri ontogenetic ierarhizate și intercorelate ale unuia și aceluiași sistem de dezvoltare disjunctiv-nedisjunctivă a limbii, ce au aceeași bază și aceleași rădăcini genetice comune: acțiunea omului în dezvoltarea sa progresivă. Astfel, datele noastre confirmă ideea lui P. Janet despre mecanismul genezei și modul de constituire a structurilor psihice, în particular, a limbii vorbite la copii, care presupune neapărat și utilizarea frecventă de către ei a negării.

Întrucît copiii către a doua jumătate a anului doi de viață își exprimă prin negare (prin vorbire) unele gînduri, judecăți negative juste, adecvate despre gîndurile, judecățile false ale adultului, aceasta înseamnă că între vorbirea și

gîndirea lor există deja o anumită legătură. Astfel acest fapt contestă afirmațiile lui L. S. Vîgotski despre lipsa unei asemenea legături la copiii acestei vîrste și le susține pe acelea ale lui W. Stern, J. Piaget, S. L. Novosiolova, J. Langer, E. I. Isenina ș.a. despre existența unei atare legături.

Apariția și dezvoltarea negării ca sistem ne permite, probabil, să conchidem ca ea constituie în perioada inițială (0-18 luni) una dintre neoformațiunile psihice importante, de care depinde viața psihică a copilului, comportamentul lui în ansamblu, întregul mers al dezvoltării lui.

Constituirea și manifestarea negării în perioada de la naștere pînă la un an și jumătate se soldează, la anumite intervale, cu anumite crize de vîrstă: criza comunicării afective pozitive (de la vîrsta de aproximativ 3 pînă la 5 luni), criza comunicării situativ-constructive (de la vîrsta de 7 pînă la 9 luni), și criza protoindependenței (de la sfîrșitul primului an pînă în a doua jumătate a anului doi de viață). În aceste intervale negarea ca și cum iese la suprafață și se manifestă (la nivelul corespunzător vîrstei) în chip nud și suficient de pregnant, aici atestîndu-se anumite particularități individuale ce urmează a fi studiate.

Ținînd cont de cele menționate, dezvoltarea negării poate fi considerată unul dintre criteriile suficient de adecvate ale dezvoltării psihice în ansamblu a copilului.

Generalizînd rezultatele cercetărilor efectuate, am putea da următoarea definiție ontogenetică aproximativă a negării pentru perioada de la naștere pînă la un an și jumătate în schimbul celei de lucru pe care am formulat-o inițial în §5 al cap. II.

Negația reprezintă un sistem ontogenetic complex unitar de acțiuni plurinivelare (afective, motrice nemijlocite, gesticulare, protoverbale și verbale), ordonate, structurate, ierarhizate, dinamice, flexibile, compoziționale, reglate (de un scop comun), polifuncționale (de exprimare a nemulțumirii, dezacordului, protestului, lipsei, amenințării, interdicției, refuzului, dezmințirii ș.a.), redate prin anumite mijloace (prin emoții, sunete, mișcări, silabe, cuvinte ș.a.), acțiuni ce corespund nivelului de dezvoltare generală a copilului la vîrsta dată și pe parcursul dezvoltării cărora crește gradul lor de volițiune, inițiativă, conștientizare,- convenționalitate, libertate, determinare etc., acțiuni ce se formează treptat și succesiv în cadrul activității primordiale a copilului datorită interacțiunii lui active cu adultul, datorită contradicțiilor ce apar și influenței tuturor factorilor (biologic, social, psihologic, economic etc.), acțiuni ce sînt de natură complexă bio-psiho-socio-culturală, în baza cărora funcționează anumite mecanisme, puse la punct treptat în concordanță cu activismul general integru al copilului (al activității, comunicării, comportării etc.), acțiuni ce contribuie la crearea unor situații de problemă, a unor conflicte de moment, a unor crize de vîrstă etc.

Așadar, observăm că, deși perioada de la naștere pînă la un an și jumătate e considerată mută, ea ne spune multe despre apariția și dezvoltarea negării la copii în acest răstimp.

Făcînd o sinteză a rezultatelor obținute, putem conchide, probabil, că concepția sistemică, metodele și metodicile aplicate în studierea teoretico-experimentală a genezei negării la copiii în perioada inițială sînt adecvate. Ipotezele formulate de noi s-au adeverit. Sarcinile înaintate au fost îndeplinite și, astfel, scopul principal al lucrării noastre pare să fie atins.

Investigațiile efectuate au o anumită însemnătate teoretică și practică. Ele ne-au permis să învingem barierele abordărilor teoretice unilaterale tradiționale (freudistă, behavioristă, piagetiană, bruneriană) și să ieșim din impasul în care ele nimeriseră spre o abordare teoretică și experimentală nouă - sistemică - a genezei negării la om. Astfel, concepția sistemică a genezei negării, elaborată și aplicată de noi, permite și presupune studierea apariției și dezvoltării negării în integritatea ei, în cadrul structurii pe care o constituie, la diverse niveluri funcționale, în sfera ierarhiei lor, prin variatele compoziții pe care le formează, prin multiplele modele de explicare a ei (dar în aceeași bază), prin aplicarea diferitelor tehnici de studiere a ei etc. În felul acesta, la etapa actuală concepția sistemică a genezei negării la om pare să fie mai adecvată, decât teoriile anterioare. Ea, credem, ridică cercetarea științifică la un nivel calitativ nou, deschizînd noi perspective (practic, nelimitate) în studierea naturii psihologice a negării.

Rezultatele investigațiilor noastre pot și trebuie, probabil, aplicate la reconceptualizarea sistemică nu numai a genezei negării, ci și a tuturor fenomenelor psihice, a psihicului în ansamblu, a conduitei, comunicării etc. După cum presupune și A. A. Mitkin, „găsirea de către psihologia genetică a „propriei ipostaze” va permite avansarea cu succes (de pe poziții moderne noi) în soluționarea unui ghem întreg de probleme, în care în modul cel mai complex se întrețese dinamica dezvoltării individuale și sociale” (125a, p.10).

Tot sub aspect sistemic, probabil, trebuie revăzute cunoștințele psihologice acumulate, aparatul categorial al psihologiei, întreaga știință psihologică, metodologia, istoria ei etc. Spre exemplu, la tema „Legitățile generale ale dezvoltării psihice” din cursul de psihologie a vîrstelor s-ar putea vorbi nu numai de legea integrării psihicului, inserată tradițional în manuale, dar și de o lege nouă, cea a diferențierii psihicului: pe parcursul dezvoltării sale psihicului devine tot mai nuanțat, mai variat, mai detaliat, mai ramificat, mai felurit etc. Și nu numai de acestea două, dar și de legea integrării prin diferențiere: psihicul se dezvoltă de la o structură funcțională primitivă sincretică confuză prin diferențiere particulară și generală tot mai clară, strictă, diversificată și avansată spre un sistem funcțional integru bine pus la punct.

Astfel, abordarea sistemică nu e un panaceu și nici un moft al cuiva, ci un imperativ al timpului, care poate ridica știința psihologică la un nivel calitativ nou de dezvoltare, ceva mai avansat decât cel existent la etapa actuală.

În același timp concepția sistemică despre geneza negării la om confirmă, concretizează și precizează T.G.S. și T.G.S.(U.). Așa, spre exemplu, noi am observat că integrarea negării în procesul ontogenezei are loc nu numai pe verticală și pe orizontală, după cum se stipulează în T.G.S. și T.G.S.fU.), ci și pe orizontala verticală, sau pe verticala orizontală (bunăoară, negarea la același nivel de acțiune gesticulară are loc la vârsta de 8-9 luni prin desfacerea laterală a mâinilor, iar la vârsta de 14-15 luni prin darea din cap de la stînga la dreapta). Sau, să zicem, către 18 luni copiii posedă, în medie, aproximativ 20 de mijloace de redare a negării. Conform T.G.S.(U.) ar părea că la această vîrstă copiii utilizează toate combinațiile posibile din aceste mijloace. Din punct-de vedere ontogenetic însă ei aplică, de regulă, negația prin cuvînt însoțită de negația prin gestul cu capul de la stînga la dreapta și (sau) de negarea prin desfacerea laterală a mâinilor (Legitatea 52).

Cunoștințele despre geneza negării la copii pot fi aplicate în cursurile de psihologie a dezvoltării (vîrstelor) și pedagogică la pregătirea viitorilor specialiști în domeniul educației și instruirii, la scrierea tezelor de curs și licență etc. Ele pot fi utile pentru compararea patologiei negării cu dezvoltarea normală a ei în domeniul medicinei. Sînt de real folos pentru părinți, educatori și, în general, pentru toți acei, care încă nu cunosc legitățile apariției, dezvoltării și funcționării negării în normă și patologie la copii în perioada de pînă la apariția vorbirii. Bunăoară, unii părinți se supără și nu știu ce să facă, deoarece odraslele lor „țipă”, deși sînt sătule, sănătoase, îngrijite etc. (a se vedea §6 din cap.III). Iar unii educatori din casele de copii șed liniștiți, că discipolii lor „nu țipă”. Cum e mai bine? Cunoașterea legităților genezei negării la copii în perioada incipientă varsă lumină în aceste probleme.

Știind că acutizarea negării (C.N.S.), împreună cu alți factori, se poate solda cu apariția unor conflicte de moment sau a unor crize de vîrstă, vom întreprinde anumite măsuri pentru a le atenua sau a le evita. În unele cazuri însă (de exemplu, în instruire) negarea, dimpotrivă, poate fi utilizată, în doze optime, pentru crearea unor situații de problemă, pentru stîmirea curiozității copiilor. Bunăoară, lor le place foarte mult jocul de-a mijatca, care la vîrsta prunciei poate fi organizat sub formă de „Țî-i-i”, „De-a ascunderea” (obiectelor, se are în vedere)(60; 104), iar la vîrsta fragedă sub forma jocului „De-a ascunselea” (prin locomoții) ș.a.

Informațiile noastre despre particularitățile psihologice ale negării copiilor pot contribui la îmbunătățirea metodicii tradiționale a dezvoltării vorbirii și gîndirii lor în perioada începătoare. După cum se știe, în această perioadă ei sînt foarte sugestivi și acceptă toate denumirile noi de obiecte, ființe etc., cu .

care. educatorul îl familiarizează (conform metodicii în vigoare) preponderent sub formă afirmativă (a se vedea discuția în această privință în §5 al cap.V). Investigațiile noastre atestă însă că e. suficient să-l ispitim pe copil puțin altfel (de ex., să-i arătăm o minge, dar să-l întrebăm dacă aceasta e o păpușă) și el va răspunde, de regulă, greșit. De aceea metodică tradițională trebuie desâvârșită. Cum ? Prin antrenarea mai frecventă a negării în gândirea și vorbirea micuților de vîrstă fragedă incipientă, practicînd exerciții de tipul probelor aplicate de noi în experiment, altfel zis situații de problemă nestandarde. Considerăm că pe viitor s-ar putea organiza o cercetare psiho- pedagogică specială în această problemă.

Ceea ce am reușit să aflăm despre negație în urma efectuării actualei investigații constituie doar o picătură din oceanul de cercetări care ar putea (și ar trebui, probabil) realizate pe viitor. Iată doar unele dintre ele: studierea în continuare în plan sistemic a negării în epoca verbală (spre deosebire de cea „mută” pe care ne-am străduit s-o destăinuim, cît de cît, în prezenta lucrare) la etapele următoare de vîrstă ale vieții omului; cercetarea particularităților individuale ale negării; studierea felurilor negării; examinarea tipologiei, sau a tipurilor principale ale negării; investigarea negării în diverse planuri: cognitiv, de personalitate, social etc.; cercetarea negării în diverse tipuri de activitate; studiul corelației negării cu alte procese psihice (în primul rînd, cu afirmarea), cu alte trăsături de personalitate, fenomene social-psihologice de masă etc.; investigarea negării în procesul formării noțiunilor, judecăților, concluziilor, în procesul soluționării problemelor etc. Și încă multe alte investigații, unele dintre care au fost menționate pe parcursul cercetării noastre, iar altele (probabil, la infinit) vor apărea, inevitabil, pe viitor, așa cum de altfel este fără de sfîrșit procesul cunoașterii realității.



**ANEXA 1**

Tabela de înregistrare a intensității complexului negării la \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ (prenumele și numele copilului) în perioada de la 3 la 6  
 luni de zile (unități convenționale - un.c.)

Nr. d/o	Stimulentul (tipul de influență aplicat)	Componentele negării	Intensitatea manifestării componentelor negării în perioada și proba											
			3-4 luni								4-5 luni			
			i	2	3	4	5	6	7	8	etc.			
1	Ascunderea adultului după prezența sa neutră în fața copilului	a) înmărmurirea b) emoț. negat. c) mișc. tension. d) vocaliz. negat.												
2	Ascunderea adultului după ce i-a zîmbit copilului	a) înmărmurirea b) emoț. negat. c) mișc. tension. d) vocaliz. negat.												
3	Ascunderea adultului după ce l-a netezit pe copil	a) înmărmurirea b) emoț. negat. c) mișc. tension. d) vocaliz. negat.												
4	Ascunderea adultului după ce a conversat mîngîietor cu copilul	a) înmărmurirea b) emoț. negat. c) mișc. tension. d) vocaliz. negat.												
5	Ascunderea adultului după ce a influențat în mod complex asupra copilului	a) înmărmurirea b) emoț. negat. c) mișc. tension. d) vocaliz. negat.												

## ANEXA 2

Tabela de înregistrare a manifestării negării la \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ (prenumele și numele copilului) în perioada  
 de la 6 la 12 luni de zile („+” - prezența negării sau a mijloacelor de altă natură;  
 - lipsa respectivă)

Nr. d/o	Mijloacele negative sau de altă natură	Vârsta (luni) și numărul de înregistrare al probei														
		6-7									Frec- vența medie	Ș- a. m. d.	11-12 luni	Frecvența medie a manifest, acelor sau altor mijloace		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9						
1	indiferență															
2	mirare															
3	mîriit															
4	strigăt															
5	țipăt															
6	plîns															
7	act. neg.															
8	loc. neg.															
9	gest.neg.															
10	sun. neg.															
11	sil.neg.															
12	cuv.neg.															
13	*															
14	Comb.neg.															
	Media															

\* Alte mijloace negative posibile, dar neînregistrate de noi

## BIBLIOGRAFIE

1. Altmann S. A. *The structure of social communication* // Social Communication Among Primates. S. A. Altmann (ed.).—Chicago, 1967, p.325-362.
2. Bertalanffy I. *General teory of sistems: aplication to psychology II* The Social Sciences. Problems and orientations. Monton, UNESCO, 1968, pp.309-319.
3. Binet A. *L'inhibition dans les phénomènes de conscience* // Rev.philos, de la France et l'étranger.—1890,- Nr.8. -
4. Boverman M. F. *Discussion summary-developments of concepts underlying language / /* Language perspective - acquisition, retardation and intervention. Eds.: R.L.Schieffeldbusch and L.L.Lloyd.—Baltimore etc., 1974, p.191-209.
5. Boyason-Bardies B. *Négation et performance linguistique*.— Paris, 1976-134 p.
6. Brown R. A. *A first language. The early stages*.— Cambr.etc., 1973. - 214 p.
7. Bruner J. S. *Prom communication to language: a psychological perspective* // The social context of language. Ed. by T. Marcova. N.-Y., 1980, p.16-48.
8. Bucun N., Guțu V. *Obiective și finalități ale învățământului preuniversitar*.— Chișinău, 1992. - 110 p.
9. Bucun N., Musteață S., Guțu V., Gh.Rudic. *Bazele științifice ale dezvoltării învățământului în Republica Moldova*.—Chișinău, 1997. - 399 p.
10. Cemortan S. *Metodica organizării activităților literar- artistice ale preșcolariilor*.— Chișinău, 1991,- 160 p.
11. Chomsky N. *Language and Mind*.—N.-Y., 1968. - 88 p.
12. Clark H. H. *Space time semantics and the child*. // Cognitive development and the asquisition of language. Ed. by Th. Moore.—N.-Y. etc., 1973, p.27-63.
13. *Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova II* Monitorul oficial al Republicii Moldova.—1995. - Nr.17- 18. -24 martie. - P.3-8.
14. Dufoyer J. P. *Le développement psychologique de l'enfant de 0 à 1 an*.—Paris, 1979. - 191 p.
15. Freud S. *Die Wemeinung* //Imago, 1925, Bd.II, p.217-221.
16. Goethe J. W. *Faust*. în rom.de L.Bлага.—București, 1982. - 278 p.
17. Golu M., Dieu A. *Introducere în psihologie*.—Cluj, 1972. - 264 p.
18. *Grand dictionnaire de la psychologie*. Larousse.—Paris, 1992.- 862 p.
19. Guțu Ion. *Fiziologia sistemului nervos (material didactic)*.— Chișinău, 1997. - 131 p.
20. Guțu Ion, Crivoi Aurelia. *Fiziologia umană*.—Chișinău, 1995.- 142 p.
21. Janet P. *De l'angoisse à l'extase*.—Paris, 1926.
22. Janet P. *L'évolution de la mémoire et de la notion du temps*. - Paris, 1928. - 619 p.
23. Janet P. *L'intelligence avant le langage*.—Paris, 1935.
24. Jelescu P. *Complexul ingratitudinii sociale și crizele de vîrstă II* Revista de pedagogie.—București. - 1992.-Nr.9. - P.23-26.
25. Jelescu P. *Clasic și modern în abordarea genezei negării la om / /* Clasic și modern în psihopedagogia socială. Chișinău, 1996, p.57-67.
26. Kant Im. *Critica rațiunii pure*.—București, 1994. - 608 p.
27. Kendler H. *Basic Psychology* (2 nd ed.).—N.-Y., 1968.-755 P.
28. Lamour Martine. *La triade Père-Mère-Bébé* //Dialogue.— Paris.-Nr. 130.-P.27.
29. Langer J. *The origins of floqic: six to twelve months*.—N.-Y., 1980, XIII.- 434p.

30. Legea învățământului // *Monitorul oficial al Republicii Moldova*.—1995. - 9 noiembrie. - P.38-56.
31. Lieury A. *Manual de psihologie generală*.—București, 1996. - 224 p.
32. Lock A. (ed.). *Action, gesture and symbol. The emergence of language*.—N.-Y, 1978.
33. Lock A. *The guided reinvention of language*.—London, 1980.
34. Malrieu Ph. *Le Non et le Oui*.// *Journal de psychologie normale et pathologique*.—1962. - Nr.2. - P.236.
35. Mateevici Alexei. *Limba noastră*.—Chișinău, 1989,-31 p.
36. Melnic B., Hefco V., Crivoi A. *Fiziologia omului și a animalelor*.—Chișinău, 1993. - 655 p.
37. Miclea Mircea. *Psihologie cognitivă*.—Cluj-Napoca, 1994, - 487 p.
38. Mohorea E. P. Unitatea productivului-reproductivului ca mijloc de optimizare a proceselor cognitive: aspecte metodologice / *Moldova: deschideri științifice și culturale spre Vest*. Chișinău, 1993.
39. *Noul Testament*.—București, 1993. - 470 p.
40. Pea R. *The development of negation in early child language* / / *The social foundation of language and thought*. Ed. D. Olson. N.-Y., 1980, p.156-187.
41. Piaget J. *La psychologie d'intelligence*.—Paris, 1946.-210 p.
42. Piaget J. *Logic and psychology*.—Manchester, 1953.-48 p.
43. Piaget J. *Epistemologia genetică*.—Cluj, 1973.-<104 p.
44. Piaget J. (direction). *Recherches sur la contradiction*. Fasc. 1, vol.XXXI. *Les différentes formes de la contradiction*.— Paris, 1974.-147 p.
45. Piaget J. (direction). *Recherches sur la contradiction*. Fasc.2, vol.XXXII. *Les relations entre affirmations et négations*.—Paris, 1974.- 180 p.
46. Piaget J. *Construirea realului la copil*.—București, 1976.- 320 p.
47. Piaget J. Inhelder B. *La genèse des structures logiques élémentaires* (classifications et sériations).—Neuchâtel, 1959. - 294 p.
48. Premack D. *Reinforcement Theory* // *Nebraska Symposium on motivation* (D.Levine, ed.). Nebraska, 1965, p. 123-180.
- 48a. Radu I. ș.a. *Metodologie psihologică și analiza datelor*.— Cluj-Napoca, 1993.-439 p.
49. Schopenhauer A. *Lumea ca voință și reprezentare*. Vol. I, —Iași, 1995,- 458 p.
50. Sebeok T. A. *Coding in the evolution of signalling behavior* // *Behavioral Science*.—1962.- Nr.7.-P.430-522.
51. Spitz R. *Le Non et le Oui* (la genèse de la communication humaine).—Paris, 1962. - 132 p.
52. Șchiopu Ursula. *Psihologia copilului*. Ed. a 2-a.—București, 1967. - 348 p.
53. Șchiopu U., Verza E. *Psihologia vîrstelor: ciclurile vieții*.— București, 1995. - 480 p.
54. Washburn R. W. *A study of the smiling and laughing in the first years of life*// *Genet, psychol. monogr.*—1929,- Nr. 6.
55. Watson J. B. *Psychology as the Behaviorist views it* // *Psychological Review*.—1913. - Nr. 20. - P.158-177,
56. Sazzo René (red.). *La première année de la vie*. *Recueil de travaux internationaux*.—Paris, 1986. -237 p.
57. Zlate Mielu. *Caracteristicile sistemului psihic uman IIM*.Zlate. *Introducere în psihologie*.—București, 1994, pp.338-343.

58. Авдеева Н. Н., Раку И. И. *Становление образа себя у детей первых двух лет жизни И Развитие психики ребенка в общении со взрослыми и сверстниками.* Сб. научн. трудов. М., 1990, с. 52-59.

59. Аксарина Н. М. *Важнейшие факторы развития речи детей раннего возраста* // Вопросы педагогики раннего детства. М., 1964, сс. 10-33.

60. Аксарина Н. М., Щелованов Н. М. (ред.). *Воспитание детей в яслях.*— М.-Л., 1939. - 244 с.

61. Ананьев Б. Г. *Избранные психологические труды.* В 2-х томах. Т.2. Под ред. А. А.-Бодалева, Б. Ф. Ломова, Н. В. Кузьминой. - М., 1980. -288 с. ‘

62. Анцыферова Л. И. *О диалектической концепции онтогенетического развития* // Валлон А. Психическое развитие ребенка. М., 1967, сс.3-14.

63. Аристотель. *Об истолковании.*—Соч. В 4-х т.Т.2.—Москва, 1978, сс.91-116.

64. Батуев А. С. *Высшая нервная деятельность*— Москва, 1991 .-256 с.

65. Бауэр Т. *Психическое развитие младенца.*—Москва, 1979. - 320 с.

66. Божович Л. И. *Личность и ее формирование в детском возрасте.*— Москва, 1968. - 464 с.

67. Болбочану А. *Планул интерн де акциуне ла копии де вырстэ фражедэ.*— Кишинэу, 1990. - 95 п.

68. Болбочану А. В., Капчеля Г. И. *Специфика влияния общения со взрослым на формирование у детей внутреннего плана действий на различных этапах дошкольного детства* // Развитие психики ребенка в общении со взрослыми и сверстниками. Сб. научн. трудов. М., 1990, с. 156-162.

69. Бондаренко В. Н. *Отрицание как логико-грамматическая категория.*— Москва, 1983. - 212 с.

70. Боно Э. *Рождение новой идеи.* Под ред. и с послесловием О. К. Тихомирова.—М., 1976. - 143 с.

71. Брунер Дж. *Психология познания.*—Москва, 1977. - 412 с.

72. Бюлер К. *Очерк духовного развития ребенка.* Под ред. Л. С. Выготского.— Москва, 1930. - 222 с.

73. Бюлер Ш., Гетцер Г. *Диагностика нервно-психического развития детей раннего возраста.* *Под ред. Н. М. Щелованова.*—Москва, 1935.- 127 с.

74. Валлон А. *От действия к мысли.*—Москва, 1956. - 237 с.

75. Валлон А. *Психическое развитие ребенка.*—Москва, 1967.-196 с.

76. Ван дер Веер Р. *Культурно-исторические исследования в западной психологии*// Вопросы психологии.—1986 .- №6. - с.108.

77. Винарская Е. Н. *Младенческие крики* // Изучение динамики речевых и нервно-психических нарушений. Межвузовский сборник научных трудов.— Ленинград, 1983, сс. 3-12.

78. Выготский Л. С. *О психологических системах* // Л.С.Выготский. Собр. соч., т. 1. М., 1982, сс. 109-131.

79. Выготский Л. С. *Мышление и речь* //И.С.Выготский. Собр. соч., т.2, М., 1982, сс.6-361.

80. Выготский Л. С. *История развития высших психических функций*// Л.С.Выготский. Собр.соч., т.3, М., 1983, сс.5-328.

81. Выготский Л. С. *Вопросы детской (возрастной) психологии* И Л.С. Выготский. Собр.соч., т.4, М., 1984а, сс.243-385.

82. Выготский Л. С. *Орудие и знак в развитии ребенка* //Л. С. Выготский. Собр.соч., т.6. М., 1984, сс.6-90.

83. Гальперин П. Я. *Развитие исследований по формированию умственных действий* // Психологии. наука в СССР. Т. 1. М., 1959, сс.441-470.
84. Гальперин П. Я. *Введение в психологию*.—Москва, 1975.- 172 с.
85. Гвоздев А. Н. *Вопросы изучения детской речи*.—Москва, 1961. - 471 с.
86. Гвоздев А. Н. *От первых слов до первого класса* (дневник научных наблюдений).—Саратов, 1981. - 323 с.
87. Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. *Функциональная структура действия*.—Москва, 1982. - 208 с.
88. Гоэр А. Э., Гоэр Г. *Первый период языковой деятельности ребенка* // Детская речь. Сб. статей. Под ред. Н. А. Рыбникова. М., 1927, сс.23-50.
89. Дарвин Ч. *Выражение эмоций у человека и животных* // Ч. Дарвин. Соч., т.5. Москва, 1953, сс.659-920.
90. Диалектика отрицания отрицания.—Москва, 1983. - 342 с.
91. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей.—Москва, .192 с.
92. Елагина М. Г. Влияние некоторых особенностей общения на возникновение активной речи в раннем возрасте // Вопросы психологии.—1977,- 2. - с.135\*141.
93. Желеско П. С. *Женеца негацией ла антепрешколарь* //Аспекте психоложиче але комуникэрий ши активитэций инструктиве.— Кишинэу, 1986, пп.34-39.
94. Желеско П. С. *Генезис отрицания* //Проблемы возрастной психологии. Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР,—М., 1989, с.31.
95. Желеско П. С., Роговин М. С. Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности.—Кишинев, 1985.- 135 с.
96. Желеску Р. *Психологические условия адаптации* //Дошкольное воспитание.—1982.-№6. - с. 32-33.
97. Запорожец А. В. *Избр. психол. труды*. В 2-х тт.Т.1.—Москва, 1986.- 316с.
98. Запорожец А. В. *Избр. психол. труды*. В 2-х тт. Т.2.—Москва, 1986, 296 с.
99. Запорожец А. В., Лисина М. И. *Развитие общения у дошкольников*.—Москва, 1974. - 288 с.
100. Запорожец А. В. и др. *Восприятие и действие*.—Москва, 1967. • 323 с.
101. Зинченко В. П. *Системный анализ в психологии?* //Психологический журнал. - 1991. - Т.12. №4. - с.120-138.
102. Исенина Е. И. *Дословесный период развития речи у детей*.— Саратов, 1986. - 163 с.
103. Каверина Е. К. *О развитии речи детей первых двух лет жизни*.—Москва, 1950. - 121 с.
104. Каверина Е. К., Петрова В. А., Розенгарт Г. Л. *Методика развития речи детей в яслях*.—М.-Л., 1940. - 90 с.
105. Кистяковская М. Ю. *Развитие движений у детей первого года жизни*.—Москва, 1970. - 224 с.
106. Кольцова М. *Ребенок учится говорить*.—Москва, 1973. - 160 с.
107. Кондаков Н. И. *Логический словарь-справочник*— Москва, 1975. - 720 с.
108. Корницкая С. В. Возрастная динамика отношения ребенка к взрослому в зависимости от содержания общения между ними //Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе. Тезисы.—Москва, 1976, сс.79-82.
109. Кушнир Н. Я. *Динамика плача ребенка в первом месяце жизни* //Вопросы психологии.—1994. - № 3. - с.53-60.

110. Лаврик М. С. *Методика деволтэрий ворбурий*.—Кишинэу, 1985. - 203 п.
111. Лекторский В. А., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. *Операциональная концепция интеллекта в работах Жана Пиаже* //Жан Пиаже. Избр.психол. труды.—Москва, 1969, сс.9-53.
112. Леонтьев А. А. *Формы существования значения* //Психолингвистические проблемы семантики.—Москва, 1983, с.5- 20.
113. Леонтьев А. Н. *Проблемы развития психики*.—Москва, 1972. - 575 с.
114. Леонтьев А. Н. *О системном анализе в психологии* //Психологический журнал.—1991. - Т.12. - № 4. - сс.117-120.
115. 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, 1949. - 75 с.
116. Лисина М. И. *Проблемы и задачи исследования речи у детей* //Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми. Подред. М. И. Лисиной. М., 1985. - сс.7-31.
117. Лисина М. И. *Проблемы онтогенеза общения*.—Москва, 1986. - 144 с.
118. Лисина М. И., Запорожец А. В. *Развитие общения у дошкольников*.—Москва, 1974. - 288с.
- 118а. Лисина М. И., Силвестру А. И. *Психологий самопознаний у дошкольников*.—Кишинев, 1983.-111с.
119. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии).—Москва, 1978. - 224 с.
120. Люблинская А. А. *Детская психология*.—Москва, 1971. - 415 с.
121. Лямина В. М. *Развитие речи у детей в раннем возрасте*.—Москва, 1964,- 111 с.
122. Мазитова Г. Х. Развитие дифференцированных взаимоотношений с окружающими взрослыми у младенцев. Диссертация канд. психол. наук.—М., 1977. - 157 с.
123. Мещерякова С.Ю. *К вопросу о комплексе оживления* //Экспериментальные исследования по проблемам общей и педагогической психологии. Вып. 1. Москва, 1975, сс.57-66.
124. Мещерякова С. Ю. Особенности “комплекса оживления”у младенцев при воздействии предметов и при общении со взрослыми //Вопросы психологии.—1975. - №5. - с.81-88.
125. Мещерякова С. Ю. Особенности аффективно-личностных связей со взрослыми у младенцев, воспитывающихся в семье и домах ребенка //Возрастные особенности психического развития детей.— М., 1982, сс. 19-36.
- 125а. Митькин А. А. *На пути к системной психологии развития И* Психологический журнал. 1997.-Т.18.-Н3.-с.3-12.
126. Мухина В. С. *Психология копилулуй*.—Кишинэу, 1990. - 301 п.
127. Ницше Фридрих. *Злая мудрость*,—Москва, 1993. - 240 с.
128. Новоселова С. Л. *Развитие мышления в раннем возрасте*.— Москва, 1978. - 159 с.
129. Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления (формирование элементарного научного мышления у ребенка).— Москва, 1972. - 152 с.
130. Обухова Л. Ф. *Концепция Жанна Пиаже: за и против*.—Москва, 1981. - 191 с.
131. Обухова Л. Ф. *Детская психология: теория, факты, проблемы*.— Москва, 1995. - 360 с.

132. Павлов И. П. *Лекции о работе больших полушарий головного мозга. Лекция 18* // И. П. Павлов. Поли. собр. соч.—Москва, 1951. - 451 с.
133. Павлов И. П. *Лекции о работе большого полушария головного мозга. Лекция первая* // И. П. Павлов. Избр. труды. Москва, 1954. - 415 с.
134. Пейпер А. Особенности деятельности мозга ребенка.—Москва, 1962.- 519 с.
135. Петровский А. В. (ред.). *Психология генералэ*.—Кишинэу, 1985. - 470 п.
136. Петровский А. В. *Возвращаясь к В. А.Вагнеру* //Психологический журнал.—1993. - Т. 14. - № 2. - с.95-105.
137. Печора К. Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях.—Москва, 1986. - 144 с.
138. Пиаже Ж. *Речь и мышление ребенка*.—М.-Л., 1932. - 412 с.
139. Пиаже Жан. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология.— Москва, 1969. - 659 с.
140. Пономарев Я. А. *Знание, мышление и умственное развитие*.— Москва, 1967. - 263 с.
141. Попова М. И. Особенности речевого общения и речевого развития детей раннего возраста в дошкольных учреждениях //Вопросы педагогики раннего детства.—М., 1964, сс.34-60.
142. Психическое развитие воспитанников детского дома. Под ред. И. В. Дубровиной и А. В. Рузской.—Москва, 1990. - 264 с.
143. *Психология генералэ*. Суб. ред. проф. А. В. Петровский.— Кишинэу, 1985.-470 п.
144. *Развитие общения у дошкольников*. Под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной.—Москва, 1974. - 288 с.
145. Раку И. И. *Развитие образа себя в раннем возрасте*. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., -1992. - 21 с.
146. Роговин М. С. *Проблемы теории памяти*.—Москва, 1977.-181 с.
147. Роговин М. С. Структурно-уровневые теории в психологии (методологические основы).—Ярославль, 1977. - 80 с.
148. Роговин М. С. *Психологическое исследование*.—Ярославль, 1979. - 66 с.
149. Роговин М. С. *Чувственный образ и мысль* //Вопросы философии. - 1969. -№9. -с.44-55.
150. Роговин М. С. *Развитие структурно-уровневого подхода в психологии* // Системные исследования.—Москва, 1974, с. 187-230.
151. Роговин М. С. *Уровневая структура психики в учении Аристотеля II* Системные исследования.—Москва, 1978, с.152-158.
152. Роговин М. С. *Современная когнитивная психология и проблемы мышления II* Мышление: процесс, деятельность, общение. Под ред. А. В. Брушлинского.—Москва, 1982, с.213-286.
153. Розенгарт-Пупко Г. Л. *Формирование речи у детей раннего возраста*.—Москва, 1963. - 96 с.
154. Рубинштейн С. Л. *Основы общей психологии*. В 2-х тт. Т. 1.— Москва, 1989. - 486 с.
155. Рыбников Н. *Язык ребенка*.—М.-Л., 1926. - 84 с.
156. Симонов П. В. *Теория отражения и психофизиология эмоций*.— Москва, 1970. - 141 с.
157. Сорокина А. И. *Умственное воспитание в детском саду*.—Москва, 1975.- 173 с.



158. Сохин Ф. А. Начальный этап овладения ребенком грамматическим строем языка. Автореф. диссертации... канд.психол. наук.—М., 1955, - 14 с.

159. Стерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. Изд. 2-ое.—Петроград, 1922. - 278 с.

160. Субботский Е. В. Развитие у ребенка представлений о стабильности объекта //Вопросы психологии.—1987. - № 6. - с. 139-149.

161. Тихеева Е. И. Развитие речи детей.—Москва, 1981. - 157 с.

162. Толковая Библия.—Петербург, 1911-1913. - 609 с.

163. Тэн И., Дарвин Ч. Наблюдения над жизнью ребенка. Изд.2-ое. - Спб., 1900.-41 с.

164. Тюхтин В. С. Отражение, системы, кибернетика.—Москва, 1972. - 256 с.

165. Тюхтин В. С. Диалектика познания сложных систем.—Москва, 1988. -316 с.

166. Тюхтин В. С. О подходах к построению общей теории систем // Системный анализ и научное знание.—Москва, 1978, с.37.

167. 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.

168. Уотсон Дж. Психология как наука о поведении.—Киев, 1926. - 398 с.

169. Урманцев Ю. А. Симметрия природы и природа симметрии.— Москва, 1974. - 229 с.

170. Урманцев Ю. А. Эволюционика.—Пушино, 1988,- 78 с.

171. Урманцев Ю. А. Начала общей теории систем // Системный анализ и научное знание.—Москва, 1978, с.29.

172. Урманцев Ю. А. Общая теория систем: состояние, приложения перспективы развития //В кн.: Система. Симметрия. Гармония. Под ред. В. С. Тюхтина и Ю. А. Урманцева.—Москва, 1988, с.38- 130.

173. Усова А. П. Обучение в детском саду.—Москва, 1981. - 175 с.

174. Фигурин Н. Л., Денисова М. П. Краткая диагностическая схема развития ребенка до одного года //Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. Вып.2.—Ленинград, 1926, с. 282- 308.

175. Фигурин Н. Л., Денисова М. П. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года. Под ред. Н. М. Щелованова и Н. М. Аксариной.—Москва, 1949. - 102 с.

176. Философский энциклопедический словарь:—М., 1983. - 838 с.

177. Фонарев А. М. Развитие ориентировочных реакций у детей.— Москва, 1977. - 85 с.

178. Фрадкина Ф. И. Возникновение речи у ребенка //Учен.зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1955, т.12, сс.396-402.

179. Хрестоматия по истории психологии. Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан.—Москва, 1980.'- 301 с.

180. Хутовицкий С. Педиатрика. - Спб., 1847. - 147 с.

181. Чудинова Е. В. Развитие крика у младенца //Журнал высшей нервной деятельности.—1986.—"Т.ХХХУ1"— Вып.3 - с.441-449.

182. Чудинова Е. В. Возникновение знаковой функции на первом году жизни (сравнительный анализ улыбки и плача). Автореферат диссертации... канд.психол. наук.—Москва, 1986. - 23 с.

183. Швачкин Н. Х. *Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте* //Изв. АПН РСФСР. - 1948. - Вып.13.-С.101-132.

184. Шекспир У. *Режеле Лир*. Трад. де К. Кондря.—Кишинэу, 1980. - 356 п.

185. Щелованов Н. М., Аксарина Н. М. *Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях*. Изд. 3-е.—Москва, 1955.-271 с.

185а. *Экспериментальная психология*. Ред. П. Фресс и Ж. Пиаже.—М., 1966.-429с.

186. Эльконин Д. Б. *Детская психология*.—Москва, 1960. - 328 с.

187. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте И Вопросы психологии.—1971. -№4. - с.6-20.

## ГЕНЕЗИС ОТРИЦАНИЯ У ДЕТЕЙ В ДОСЛОВЕСНОМ ПЕРИОДЕ

(экспериментально-теоретическое исследование)

### Резюме

В отличие от традиционных (фрейдистской, бихевиористской, пиажистской и брунеровской) трактовок отрицания, автор настоящего исследования разработал новую его концепцию — системную — позволившую интерпретировать его генетически как интериоризированно- экстериоризированное био-психо-социо-культурное действие и установить экспериментально у детей в возрасте от рождения до восемнадцати месяцев множество закономерностей его возникновения и развития (более 50-ти), несколько структурированных, иерархизованных, динамических, гибких, скоординированных, взаимодействующих и сочетающихся в разные комбинации и в единое целое уровней (аффективный, непосредственно моторный, жестикулярный, протOVERбальный и вербальный), некоторые последовательные этапы его становления (подготовительный, инициальный, протOVERбальный и довербальный), множество его функций (неудовольствия, несогласия, протеста, отсутствия, отказа, угрозы, запрещения и др.), разные средства его выражения (эмоции, звуки, движения, слоги и др.), множество различных взаимодействующих содержаний, механизмов, движущих сил его развития.

## **THE GENESIS OF THE DENIAL USED BY CHILDREN IN NOT OVER VERBAL PERIOD**

**(theoretic-experimental research)**

### **Summary**

In contradiction with the traditional behaviourist, Freud, Piaget and Bruner's interpretations of denial the author of the given research worked out a new systemic conception permitting to interpret it genetically as inner and exterior bio-psycho-socio-cultural action and to determine by the experiments plenty of regularities (more than 50) of origin and development of the denial which is used by the children aged from birth to 18 months, some structural, hierarchical, dynamical, flexible, coordinative, interacting and combining different combinations and in one unity of Levels (affective, directly motive, gesticulating, protoverbal and verbal), some following periods of its making (preparatory, initial, protoverbal and not over verbal), plenty of its functions (displeasure, disagreement, protest, absence, rejection, threat, prohibition etc.), different means of expression (emotions, sounds, movements, syllables etc.), plenty of different interacting contents, mechanisms, the driving forces of its development.

**Petru JELESCU**

*1.X.1948, s. Sărata Galbenă, jud. Lăpușna.*

*Doctor în psihologie, conferențiar universitar.  
Decan al Facultății de Pedagogie la  
Universitatea Pedagogică Ion Creangă din  
Chișinău.*

*Autor al mai multor lucrări și articole științifice  
și metodice de specialitate.*



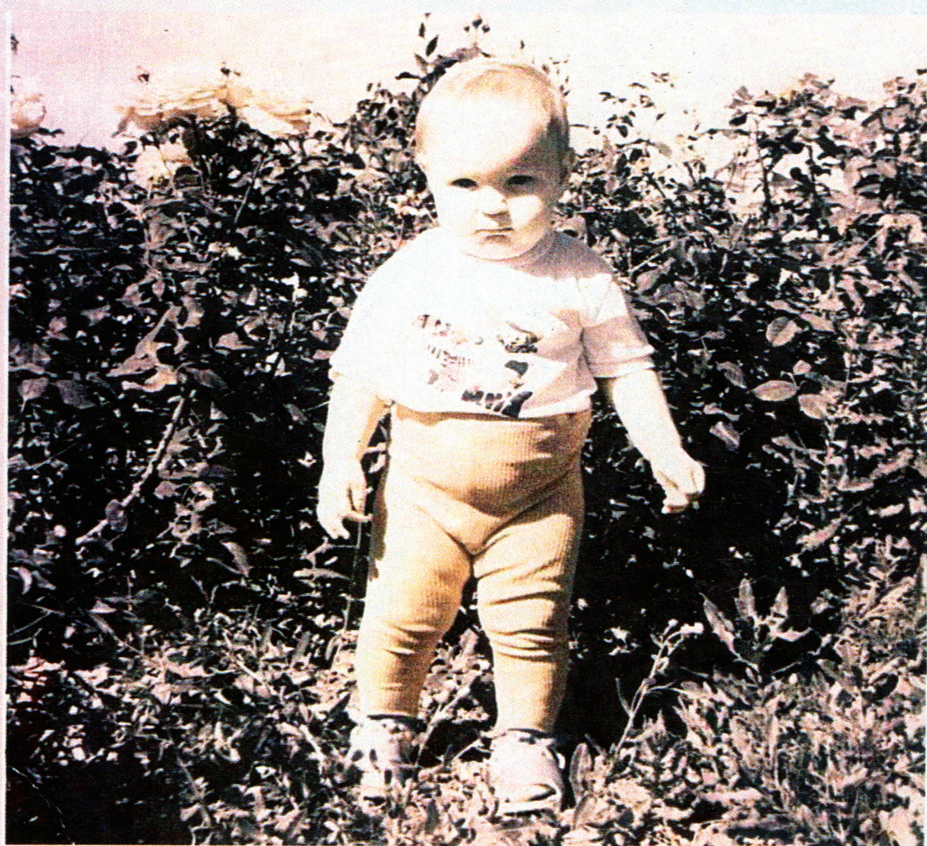
*Prezenta lucrare constituie o abordare  
aprofundată, principial nouă și  
originală, a investigațiilor științifice  
fundamentale efectuate de autor în  
domeniul psihologiei negării,  
investigații care deschid noi orizonturi,  
practic nelimitate, în descifrarea  
acestei mari enigme, care este negarea.*

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Catedra de Psihologie

Jelescu Petru Jelescu Raisa

## Geneza afirmației și negației la copil



Chișinău, 2021



Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
Catedra de Psihologie

Jelescu Petru Jelescu Raisa

# **Geneza afirmației și negației la copil**

*Jurnalul*

*observărilor și probelor cu Dumitraș Jelescu*

(studiu de caz)

Chișinău, 2021

Discutată și aprobată la ședința Catedrei de Psihologie  
(Proces-verbal nr. 3 din 23.11.2021) și a Senatului UPS „Ion Creangă”  
(Proces-verbal nr. 4 din 29.11.2021).

**Recenzenți:**

**Ion Negură**, *doctor în psihologie, conferențiar universitar*

**Aglaida Bolboceanu**, *doctor habilitat în psihologie, profesor-cercetător*

**DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII**

**Jelescu, Petru.**

Geneza afirmației și negației la copil : Jurnalul observărilor și probelor cu Dumitraș Jelescu : (studiu de caz) / Jelescu Petru, Jelescu Raisa ; Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Catedra de Psihologie. - Chișinău : S. n., 2021 (CEP UPS). - 138p. : fot., tab.

Rez.: lb. rom., engl., rusă. - Referințe bibliogr.: pp. 125-126. - 100 ex.

ISBN 978-9975-46-579-3.

159.922.7

J 44

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



## Adnotare

În lucrare este prezentată geneza a două acțiuni mintale fundamentale, a afirmației și negației, care, fiind exprimate inițial prin mijloace non-verbale (mișcări, mimică, vocalizări, emoții ș.a.), apoi prin o serie de mijloace pre-verbale și verbale laconice (*da* și *nu*), joacă un rol esențial și decisiv în viața și activitatea umană. Procesul de naștere și dezvoltare evolutivă a afirmației și negației este prezentat în actualul jurnal cronologic prin observații științifice și probe empirice timp de aproape doi ani de zile în baza datelor înregistrate longitudinal de la unul și același copil/subiect, educat în familia autorilor.

Monografia este destinată psihologilor, pedagogilor, biologilor, lingviștilor, medicilor, filosofilor, studenților, părinților, tuturor celor care manifestă interes și pragmatism în asimilarea și aplicarea cunoștințelor psihologice.

© Jelescu Petru, Jelescu Raisa, 2021

## Motto

*„Cauza râsului se constată mai târziu decât cauza plânsului tare,  
deoarece acesta de la urmă e mai util pentru  
copil decât primul”*

Charles Darwin

*Se consacră lui Dumitraș și Luca, moștenitorul moștenitorului  
nostru,  
dar și tuturor bebelușilor din lume, acestor ființe inocente și  
drăgălașe,  
care au limbajul lor comun, specific și pașnic pe întreg  
mapamondul  
și care, din fașă, luptă dintotdeauna pentru supraviețuire  
prin Da și Nu, ca și Hamlet, sub același Soare comun  
al acestei minunate planete pe nume Terra -  
Planeta Albastră.*

Petru și Raisa Jelescu

## CUPRINS

Adnotare.....	417
Motto.....	418
Аннотация.....	420
Annotation.....	422
Cuvânt înainte.....	423
Până la naștere.....	429
În sânul familiei.....	431
Cronologia dezvoltării lui Nu și Da.....	432
Concluzii generale.....	501
Epilog.....	504
Bibliografie.....	505
Anexa 1.....	507
Anexa 2.....	512
Lista abrevierilor.....	513

*„Причина смеха обнаруживается позже, чем причина громкого плача, потому что последний более полезен для ребенка, чем первый”*

Чарльз Дарвин

*Посвящается Диме и Луке, наследнику нашего наследника, а также всем младенцам мира, этим невинным и милым существам, у которых есть свой общий, специфический и мирный язык во всем мире и которые с самого начала всегда боролись за выживание через Да и Нет, как и Гамлет, под одним и тем же общим Солнцем нашей великолепной планеты по имени Земля - Голубая планета.*

Petru и Raisa Jelescu

**Генезис утверждения и отрицания у ребёнка.  
Дневник наблюдений и проб над Dumitru Jelescu  
Аннотация**

В данной работе представлен генезис двух фундаментальных мыслительных действий (утверждения и отрицания), которые, будучи выраженными ребёнком первоначально несловесными средствами (движениями, мимикой, вокализациями, эмоциями и др.), затем лаконичными дословесными и словесными средствами (*да* и *нет*), играют существенную и решающую роль на протяжении всей жизни и деятельности человека. Процесс зарождения и развития утверждения и отрицания представлен авторами в данном дневнике в хронологическом порядке посредством научных наблюдений и собранных ими эмпирических данных, основанных на фактах, полученных лонгитюдинальным путём от одного и того же субъекта/ребенка, воспитанного в семье авторов на протяжении первых двух лет жизни на румынском языке.

Монография предназначена для психологов, педагогов, лингвистов, биологов, врачей, философов, студентов, родителей, для всех тех, кто проявляет интерес и прагматизм к усвоению и применению психологических знаний.

© Jelescu Petru, Jelescu Raisa, 2021

*„The reason for laughter is revealed later than the reason for  
crying loudly,  
because the latter is more beneficial for the child than the  
first”*

Charles Darwin

*Dedicated to Dima and Luka, the heir to our heir,  
as well as all the babies of the world, these innocent and sweet  
creatures,  
which have their own common, specific and peaceful language  
all over the world  
and who have always fought to survive from the start  
through Yes and No, like Hamlet, under the same common Sun  
our magnificent planet named Earth –  
Blue planet.*

Petru & Raisa Jelescu

**The genesis of affirmation and denial in a child.  
Diary of observations and samples over Dumitru Jelescu**

## **Annotation**

This work presents the genesis of two fundamental mental actions (affirmation and denial), which, being expressed by the child initially by non-verbal means (movements, facial expressions, vocalizations, emotions, etc.), then by laconic verbal and verbal means (yes and no), play an essential and a crucial role throughout a person's life and activities. The process of the origin and development of affirmation and denial is presented by the authors in this diary in chronological order through scientific observations and empirical data collected by them, based on facts obtained in a longitudinal way from the same subject / child, raised in the family of the authors during the first two years of life. in Romanian.

The monograph is intended for psychologists, educators, linguists, biologists, doctors, philosophers, students, parents, for all those who show interest and pragmatism in the assimilation and application of psychological knowledge.

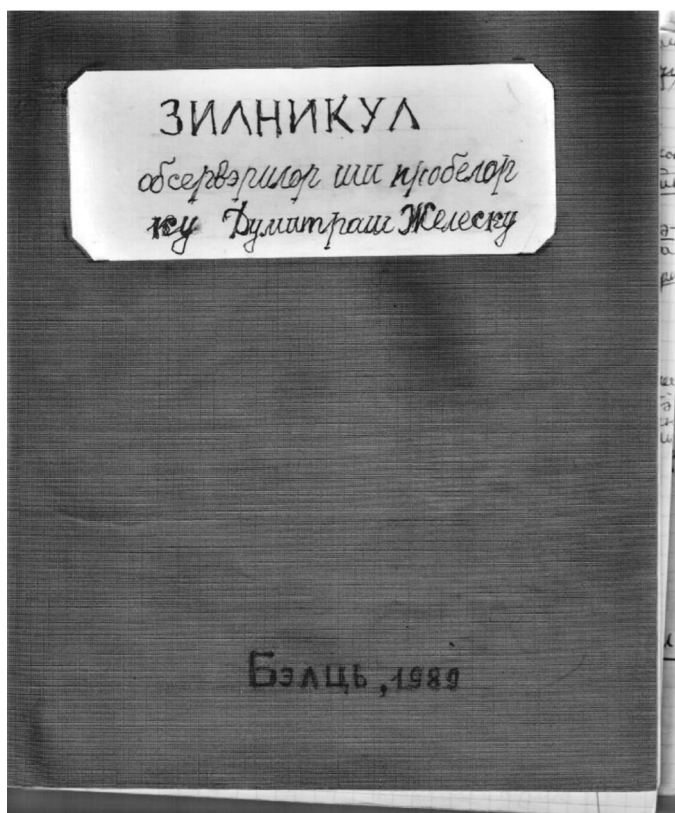
© Jelescu Petru, Jelescu Raisa, 2021

## CUVÂNT ÎNAINTE

În această lucrare vom consemna cronologic faptele curente, survenite în timpul genezei și dezvoltării afirmației și negației la Dumitraș Jelescu, nume dat de sora lui, Ina (anul nașterii 1974), sau cum îl numim noi diminutiv/mângâietor Dumitraș, feciorul nostru, născut la 26 martie 1989 și înregistrat ca cetățean la Oficiul Stării Civile Bălți în data de 26 aprilie 1989.

La moment, au trecut deja 32 de ani de la nașterea băiatului. În această perioadă el a crescut, s-a dezvoltat, a frecventat creșa, grădinița, a absolvit clasele primare, gimnaziale, liceale. A susținut cu succes teza de licență și master. A făcut doctoratul, urmând să discute teza în cadrul comisiei de îndrumare (v. Anexa 1). Concomitent, muncește ca juristconsult. S-a căsătorit și, împreună cu Irina, au un fecior pe nume Luca, născut la 05.05.2021 de ziua Sf. Apostol și Evanghelist Luca. (v. Anexa 2). Vorbim despre toate acestea, deoarece, așa după cum se știe, totul se cunoaște prin comparație. De aceea, am găsit de cuviință să facem acest lucru și noi: să comparăm cum a fost Dumitraș la începutul vieții, în primii doi ani, și cum este el acum, fiind mare, deja Dumitru, la 32 de ani. Vorba e despre *evoluția* în timp a aceluiași om, persoane, dar la „capetele” diferitor segmente/perioade ale vieții, activității și ambianței, ceea ce pentru știința psihologică prezintă un mare interes, deosebi pentru psihologia dezvoltării, psihologia educațională, psihologia personalității, psihologia clinică etc. În general, pentru știința psihologică în ansamblu. Dar nu numai. De aceea, am decis să expunem și să reflectăm aceste fapte, evenimente etc. în *reciprocitatea* lor și în *contextul* timpului, vârstei, dinamicii, astfel fiind înțelese în mod sistemic în deplinătatea lor.

Acum, la rândul său, în epoca posibilităților digitale, Dumitru și Irina, soția, fac filmări privind dezvoltarea feciorului drag Luca, a nepoțelului nostru. La timpul respectiv, cu 32 de ani în urmă, noi, evident, nu am avut asemenea posibilități și am făcut *Jurnalul* (3unHHKyn, cum se numea pe timpuri - v. Foto 1) dezvoltării lui Dumitraș, înregistrând în scris cu caractere chirilice, dar și câte ceva pe bandă magnetică, în unele poze/fotografii (cu regret, s-au păstrat doar unele dintre ele) *geneza* afirmării și negării, *dezvoltarea* lor, despre care fapte vom relata în continuare în cele ce urmează în prezenta lucrare pe perioada cât am reușit să facem acest lucru.



**Foto 1.** Coperta Зилникулуй/Jumalului observărilor și probelor cu Dumitraș Jelescu.

De ce ne-am propus să scriem *Jurnalul* cu privire la nașterea și dezvoltarea lui NU și DA, a afirmării și negării, sau a lui A și non-A? Deoarece considerăm că, împreună cu emoțiile, dar și prin emoții, afirmația și negația stau, în principiu, la baza vieții și activității umane, de la naștere și până la moarte. Cu ele, propriu-zis, începe și cu ele se termină viața - a fi sau a nu fi.

Ideea cu privire la scrierea *Jurnalului* privind geneza afirmației și negației a venit la acel timp, după ce am susținut teza de doctor în psihologie/candidat în științe psihologice, publicând ulterior, împreună cu fostul meu conducător științific la lucrarea de diplomă și la teza dată M.C. Порогин, monografia științifică „Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности” (Кишинёв: Штиинца, 1985) [15], considerând că ar fi bine-venit să cercetez în continuare geneza afirmației și negației la copil, aplicând, de rând cu altele, inclusiv și metoda jurnalului prin studiul de caz. Cu toate că aceste două acțiuni mintale de bază se completează reciproc și stau la baza vieții și activității umane, până în prezent nu există cercetări cu privire la studierea procesului nașterii și dezvoltării lor la copil în ontogeneză ca studiu de caz prin aplicarea metodei jurnalului.



La înregistrarea acestor două operații fundamentale, a afirmării și negării, împreună cu soția, lector universitar, ne-am străduit să fixăm nu numai mijloacele de redare a lor, dar și situația în care ele s-au produs, momentul în care s-au manifestat, persoanele care au fost prezente și participante la utilizarea și manifestarea acestor operații, relațiile dintre acestea, comunicarea, activitatea, starea afectivă, volitivă, motricitatea ș.a., considerând că toate acestea, în unitatea lor, se condiționează reciproc și că astfel e mai deplină și autentică înțelegerea lor în cadrul vieții și al activității umane a copilului, părinților, fraților, surorilor, cunoscuților, necunoscuților etc.

În copierea actualului *Jurnal* am avut fericita ocazie să identificăm și să comparăm dezvoltarea afirmației și negației la Dumitraș cu cea a lui Luca, nepoțelul, convingându-ne încă o dată în plus, cât de mult coincide cu dezvoltarea afirmației și negației la Dumitraș, feciorul. Chestiunea e că ei seamănă mult nu numai în comportamentul lor exterior, dar și în cel interior, având, în particular, același tip de activitate nervoasă superioară: puternic, echilibrat, inert (flegmatic), cu înclinație spre puternic, echilibrat, dinamic (sangvinic).

Am luat act și de opiniile părintelui psihologiei dezvoltării William Thierry Preyer, care la timpul său, în 1882 a prezentat un studiu de caz vast și riguros al *dezvoltării generale* a propriului copil în lucrarea *Die Seele des Kindes (Sufletul copilului)* în baza înregistrării observărilor personale. Ne vom referi la unele dintre ele, preluate din traducerea acestei renumite opere în limba rusă: В. Пре́йеръ. Душа ребенка. Наблюдения надъ духовнымъ развитіемъ человека въ первые годы жизни. Переводъ съ послѣдняго (7-го) нѣмецкаго издашя. Подъ редакціей В. Ф. Динзе. С.-Петербургъ: Издательство О. Богдановой. 1912. 298 с. [18], [10]. În lucrarea dată, ca psiholog și fiziolog, Preyer acorda o atenție deosebită factorului biologic și psihologic în dezvoltarea copilului, a legăturii indisolubile între ei. În capitolul „Качаше головой и киваше” el scrie că „Darea din cap în semn de negație sau respingere este utilizată la fel de către mulți copii fără de o oarecare instruire sau imitare. Prevestitorul acestei mișcări expresive, care cu mult mai devreme semnifica indisponibilitatea și repulsia decât negația, este mișcarea laterală cu capul, când copilul refuză primirea hranei. Copilul sătul întoarce capul într-o parte” [18, p. 160]. Autorul conchide că „O atare întoarcere a capului de o singură dată la stânga sau la dreapta, în funcție de situație, înseamnă „de- ajuns”, deci, ea este și negativă” [18, p. 161]. „Cât privește darea din

cap afirmativă, aceasta se întâmplă să se manifeste tot atunci, dar mai rar” [ibidem]. După cum menționează Preyer, această dare din cap afirmativă „la fel de puțin însemna confirmare” [ibidem]. Făcând trimitere la Charles Darwin, autorul teoriei evoluționiste, care a contribuit substanțial la devenirea psihologiei ca știință, William Preyer arată că în opinia acestuia, a lui Darwin, „cauza râsului...se constată mai târziu decât cauza plânsului tare,

deoarece acesta de la urmă e mai util pentru copil decât primul” [18, p.155]. Acest fapt, independent de Charles Darwin, l-am constatat și noi, observând că inițial, până la apariția negației proto-verbale (*protos neogr.*-

prumul/prima) sau verbale, copilul preponderent țipă, strigă, geme, scâncește, plânge etc., acestea îndeplinind funcții biologice extrem de importante de supraviețuire. Faptul în cauză, volens-nolens, și-a lăsat mult amprenta și asupra înregistrărilor mai frecvente a negației în raport cu afirmația, pe care am fost nevoiți să le facem în Jurnal.

Trecerea de la mijloacele biologice preverbale la cele protoverbale, apoi la cele verbale (sociale) de redare a afirmării și negării are loc pe neobservate, discret, neîntrerupt, continuu, dar și prin anumite (și datorită) unor crize socio-culturale, apărute pe parcursul vieții: criza comunicării afective (prima criză socioculturală formată și dobândită pe parcursul vieții), apoi criza comunicării situativ-constructive (a doua criză socio-culturală apărută pe parcursul vieții) - denumirile/terminii și caracterizarea îmi aparțin (Petru Jeleșcu) [5; 6; 7; ș. a.].

Vom observa că la vârsta de aproximativ 2 luni Dumitraș caută vorbă, are deja această necesitate socială - de a comunica. Pe baza ei se manifestă atât complexul de învioreare cât și cel de nemulțumire socială/protest (de la aproximativ 3 luni și 2 săptămâni), dar și complexul de liniștire cognitivă (cercetarea mânușelor, piciorușelor, oamenilor din jur etc.).

Concomitent, vom mai observa că în această perioadă mai pronunțat și mai frecvent iese în vileag țipătul, strigătul, geamătul, scâncetul, „plânsul” copilului etc.

În general, vom menționa că metoda jurnalului a fost și este practică de savanți cu renume din toată lumea, din diferite țări, domenii, timpuri, la studierea diferitor teme, în perioade diferite ale vieții, activității etc. De exemplu, observații selective a expresiilor emoționale a efectuat la timpul său Charles Darwin asupra feciorului său [3], [4]. În studiile sale, Н.Н. Ладыгина-Котс a comparat dezvoltarea instinctelor, emoțiilor, jocului, obișnuințelor, mișcărilor expresive, memoriei, vorbirii, inteligenței în ontogeneză, dar în diferite perioade de timp, la puiul de cimpanzeu Ioni de la 1,5 ani până la 4 ani (între aa.1913-1916) și la copilul dânzei Rudi de la naștere până la 4 ani (între aa. 1925-1929) [16], [17]. William Stern și soția Clara Stern au folosit jurnalul pentru a studia cauzele ce influențează asupra dezvoltării psihice a copilului. [11]. А.Н. Гвоздев a fixat timp de 8 ani manifestările verbale ale propriului fecior referitor la dezvoltarea structurii gramaticale a limbii ruse [13]. Jean Piaget a evidențiat etapele dezvoltării inteligenței, efectuând observări asupra copiilor săi [9]. La etapa actuală, bunăoară, M. Cole și S.R. Cole în cercetarea dezvoltării copilului se axează pe o singură particularitate, pe care o observă și o înregistrează în diverse contexte [2].

În aplicarea jurnalului ca metodă de cercetare noi am ținut cont și de indicațiile renumitului psiholog francez Paul Fraisse precum că „În științele tineri și în problemele noi rolul primordial îl joacă observarea” [12].

În desfășurarea și descrierea observațiilor ne-am condus, de asemenea, de teoria structurii funcționale a acțiunii (Гордеева Н.Д., Зинченко В.П. ) [14], conform căreia activitatea psihică decurge sub două forme, exterioară și interioară, că activitatea obiectuală a subiectului reprezintă prin sine substanța dezvoltării psihice, că activitățile exterioară și interioară nu sunt două părți sau laturi ale activității, ci două forme ale activității ce există în unitatea lor și datorită cărui fapt sunt posibile transformările și trecerile din una în alta. În acțiunea obiectual-senzitivă, conform autorilor, este reprezentată toată integritatea psihicului. De aceea, concluzionează ei, această acțiune poate fi considerată drept unitate genetică inițială a analizei psihicului uman, un fel de „celulă mică” a „începutului nedevelopat a întregului dezvoltat”, ce are, concomitent, și o formă senzitiv-contemplativă reală. Acțiunea senzitiv-obiectuală conține în sine componente dintre cele mai importante: cognitive, executive și afectiv-apreciative. Cele spuse, arată autorii, fac și mai semnificativă rezolvarea problemei căutării interiorului în exterior. Această căutare trebuie să se sprijine pe analiza formelor inițiale ale acțiunii sau chiar ale „mișcării vii” (termenul lui Н.А. Бернштейн), care este componenta bazală a acțiunii. „Mișcarea vie”, reală, accentuează autorii respectivi, dispune de trăsături spațial-temporale și obiectual-semantic și este cu adevărat unitatea de analiză a activității psihice.

Vom preciza că Jurnalul nostru, înregistrările pe banda magnetică și pozele corespunzătoare, de rând cu încă multe alte materiale similare ale subiecților supuși observărilor în Casa de copii din Bălți și în familiile altor părinți, au servit ulterior drept parte de documente importante pentru analiza, prelucrarea, scrierea și publicarea monografiei științifice a subsemnatului Petru Jelescu (1999)[5], a recenziei la rubrica Critică și bibliografie de Grigore Nicola (2001)[8], pentru susținerea tezei de doctor habilitat în psihologie (2000) a primului dintre autorii actualului jurnal [6], a articolelor științifice [7; 19; ș. a.]. Exprimăm și cu această ocazie sincere mulțumiri tuturor.

Metoda jurnalului este oportună și importantă pentru acumularea inițială de fapte veritabile. Pentru aceasta, desigur, trebuie depuse mari eforturi, timp, energie, răbdare.

Publicarea acestui *Jurnal* după 32 de ani, pe care îi are la moment Dumitraș, s-a făcut, evident, și cu consimțământul lui. El însă a participat și pe viu (ca unul dintre „cobai”!) la susținerea de către tata a tezei de doctor habilitat în psihologie la 2 dec.2000, fiind pe atunci în clasa a V-a [1].

Totodată, ca oricare alta, metoda jurnalului, are avantajele și dezavantajele sale. De aceea, datele obținute și descrise în actualul *Jurnal*, fiind individuale,

nu trebuie generalizate separat de celelalte și extrapolate asupra altor cazuri. Simultan, știind că asupra observărilor noastre a dezvoltării psihice a feciorului influențează și atitudinea noastră ca părinți, ne-am străduit, pe cât e posibil, să fim maximum de obiectivi, să evităm exagerările (înfrumusețările și/sau subminările) și să fixăm întocmai rezultatele acestei dezvoltări.

Vom lua în calcul și faptul că în perioada preverbală copiii emit niște sunete confuze, nediferențiate și neorganizate, identice la toți copiii din lume. Aceste sunete, după cum este stabilit, sunt mai multe la număr decât în vorbirea umană propriu-zisă.

Suntem profund recunoscători colegilor de breaslă, conducerii UPS „Ion Creangă” din Chișinău, recenzenților acestei modeste lucrări, editurii, care, împreună cu toții, prin eforturi comune ne-au ajutat să scoatem la lumina zilei din negura de vremi geneza acestor două perle magice pre nume foarte simple, dar extraordinar de încărcate ca și conținut: *Da și Nu*.

*Cu mult respect, autorii*

## PÂNĂ LA NAȘTERE

În perioada intrauterină Dumitraș s-a dezvoltat normal, fără probleme. Gravitatea a decurs ușor, fără toxicoze și alte probleme de sănătate ale mamei. Dimpotrivă, i-a adus mamei numai bucurie, tinerețe și frumusețe.

Ziua de 26 martie 1989 când s-a născut Dumitraș a fost o zi însemnată în viața poporului moldovenesc. A fost ziua alegerilor în Sovietul Suprem al URSS și în Palatul Naționalităților, când pentru prima dată în cei 72 de ani ai Puterii Sovietice alegerile au decurs mai mult sau mai puțin democratic, în duh gorbaciovist.

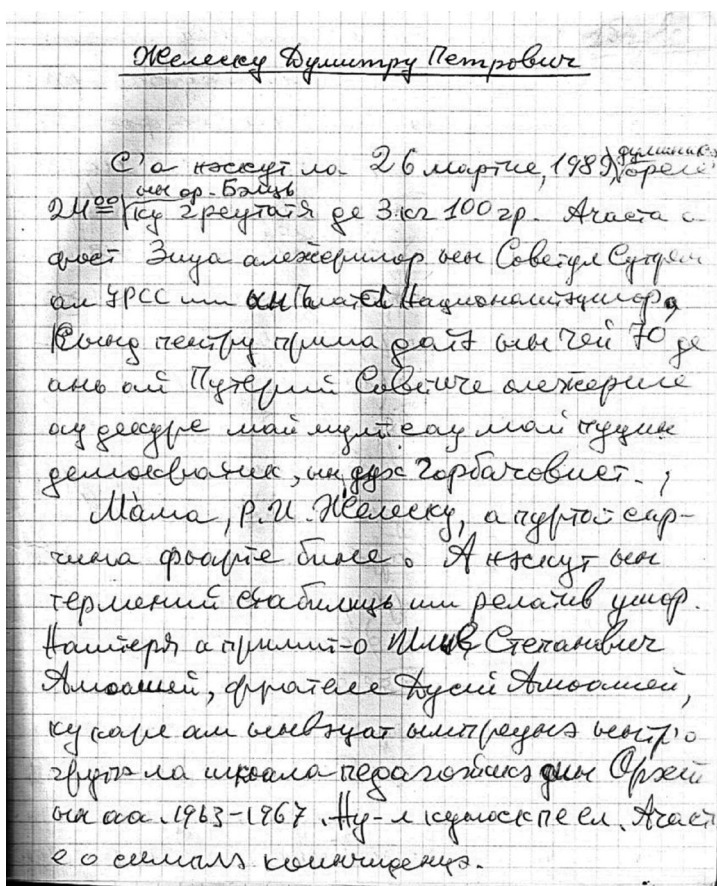


Foto 2. Prima filă din 3ULNIKUL observэrilor ши пробелор ку Думитраш Желеску.

Foarte așteptat a fost acest copil de bunelul Ion (după mamă), care a prezis din primele luni de viață intrauterină că va fi moștenitorul familiei și al neamului. Așa a și fost. S-a născut un băiețel, un moștenitor.

Graviditatea a fost ghidată de medicul Tatiana Iftodi de la Maternitatea din Bălți, care a încurajat-o pe mamă mereu și i-a dat cele mai bune sfaturi, pentru care îi suntem foarte recunoscători. Nu a fost zi de naștere în viața lui Dumitru ca să nu-i dorim doamnei doctor multă sănătate.

Nașterea nu a fost una dintre cele mai ușoare. Doctorul Amoașei Mihail de la Maternitatea din Bălți, fratele Dusei și al Mariei Amoașei (prima fiind colega tatălui și a mamei la Școala pedagogică din Orhei, iar a doua lector de limba maternă și metodică dezvoltării vorbirii la copiii de vârstă preșcolară de la facultatea de Pedagogie a Institutul Pedagogic de Stat „Alecă Russo” din Bălți), cu o experiență nu prea mare de muncă, fiind condus de Bunul Dumnezeu și de intuiția Sa, a făcut tot posibilul ca copilul să se nască sănătos, pentru care fapt îi suntem nespuse de recunoscători. În ziua când trebuia să se nască Dumitraș, ne-a vizitat Maria Papij, o fostă colegă de facultate și o bună prietenă pe atunci a mamei, care a condus-o până la maternitate, încurajând-o permanent atât la moment cât și ulterior.

## ÎN SÂNUL FAMILIEI

După cum spuneam, Dumitraș s-a născut la 26 martie 1989 la ora 24.00, într-o zi de duminică, după votare, în orașul Bălți, Republica Moldova, în familia lui Petru și Raisa Jelescu. S-a născut cu greutatea de 3 kg și 100 g și cu lungimea de 51 cm, după un termen îndelungat de la prima naștere. Sora lui mai mare, Ina, avea deja 14 ani. Aceasta se explică prin faptul că am locuit în o cameră deloc spațioasă din căminul „Luceafărul” de pe teritoriul Institutului Pedagogic de Stat „Alec Russo” din Bălți de rând cu camerele studenților, la aceeași bucătărie, baie etc.

Pe data de 5 aprilie a început viața lui Dumitraș în familie, alături de sora lui mai mare Ina, care era în culmea fericirii. Copilul și-a revenit în scurt timp după naștere și a crescut ca din apă. Așa se exprimau toți vecinii, rudele, prietenii și cunoscuții noștri. Asta am observat și noi. Înainte de a face treburile și când era înfometat, Dumitraș striga/țipa, cerând ajutor ori anunțându-ne despre starea lui de moment, despre schimbările pe care le simțea și îl supărau. Nu stătea ud ori murdar nici o clipă. Ne dădea imediat de știre prin strigăte/țipte de diferită intensitate și durată. Cerea să fie alăptat, de regulă, după 3 - 3,5 ore. Noaptea se trezea la ora 3, apoi la ora 6 dimineața, fiind înfometat și ud. Strigătele produse de copil se diferențiau vădit, în funcție de necesitățile sale. Ele nu puteau fi calificate ca plâns, dar anume ca strigăte, țipete instinctive de alarmă, de cerere și/sau protest, insatisfacție.

Primele două săptămâni de viață în familie ne-au adus multe griji, emoții, responsabilități, fiind o perioadă de adaptare pentru noi toți. Nu dovedeam să le facem pe toate, eram obosiți, nu ne împlineam somnul. De aceea, observările asupra copilului au fost suspendate temporar. Am făcut unele înregistrări pe bandă magnetică - a noastră și a copilului după un interval de 15 zile. Ulterior, pe data de 11 aprilie 1989, a fost efectuată o fotografiere de către dl Mihail Roșca, laborant și lector la catedra Metodica Instruirii prin Muncă a IPS „Alec Russo” din Bălți, condusă de dl Alexandru Danilișin.

În continuare vom prezenta cronologic înregistrarea pe parcursul unei zile obișnuite, după care vor urma și celelalte înregistrări, ulterioare, în alte zile, luni, până la 1 an 10 luni și 2 săptămâni.

## CRONOLOGIA DEZVOLTĂRII LUI NU ȘI DA

### 10 aprilie 1989 (15 zile de la naștere)

La această dată a fost înregistrată pe bandă magnetică vocea, reacția și comportamentul lui Dumitras timp de 32 min 16 sec după trezirea din somn. (Casetă se păstrează la Dumitru și Irina Jelescu).

### 10 aprilie 1989 (19 zile).

Înscrierea unei zile privind comportamentul lui Dumitras.

Copilul dormea. La un moment dat a început să se frământa agitat și intensiv, să emită sunete de nemulțumire și să facă sforțări cu tot corpul (cu mânuțele, piciorușele, capul). Din ce în ce deveneau mai puternice și strigătele emise de copil, care la început erau întrerupte, ”fulgerătoare”, apoi puternice și aproape neîntrerupte. Când l-am desfășat, era ud. L-am schimbat, s-a liniștit, dar făcea mișcări de sugere. Și, în scurt timp, a trecut într-un „plâns puternic”, care nu însemna altceva decât exprimarea dorinței lui de a fi alăptat. Cu ochii și fruntea încrețită, cu gura căscată striga cât îl ținea puterea. Când s-a apropiat mama și a început să vorbească calm și liniștit cu el, s-a liniștit și el. Mama l-a alăptat și a adormit la sân după jumătate de oră. A supt cu ochii închiși, cu mici întreruperi și suspine.

După un interval de 13 min din nou a început să se agite, să se frământa și să strige puternic „A-a-a!”

Mama a simțit (intuitiv) că este ud, ceea ce s-a și adeverit. Era ud.

După ce a fost schimbat, mama s-a îndepărtat de copil, iar el, cu ochii deschiși, continua să se frământa și parcă să spună, că mai vrea ceva. A început să sughițe și sughițul se întetea tot mai mult, concomitent strigând și mai tare „A-a-a-î!”, „A-a-a-î!”, „A-a-a-î!” cu sforțări de eliberare a durerii de burtică.

După 40 de secunde din nou era ud.

Fiind din nou schimbat, a fost lăsat singur în odaia sa cu ochii deschiși. Noi eram la bucătărie. Dar nu au trecut multe minute și el din nou a început a se frământa și a striga, emițând niște sunete înalte „Î-î-î!”. Mama l-a adus la bucătărie. Noi mâncam. El șade cu ochii deschiși în brațe la mama. Cască, șade liniștit. Mama vorbește cu el: „Ce-i, mămică, ți-i somn? Dar nu poți dormi? Da?”. Băiețelul o fixează cu privirea, e atent, se uită în ochii ei, șade liniștit, fără zâmbet, fără mișcări. Clipește apoi din ochi. Mama mănâncă și, totodată, comentează ce face. La un moment, băiețelul a făcut „puc”. Începe să se frământa. Mama îl leagă în brațe și bea ceai. Dumitraș, din când în când,





La ora 14 și 40 de minute din nou se agită. A început să strige cu o intensitate de 4 puncte, adică puternic; peste 30 de secunde s-a liniștit singur și a adormit din nou.

Natura acestor țipete/strigăte în timpul somnului nu se cunoaște. Bătrânii spun că în acest timp copiii văd vise înspăimântătoare.

**Tabelul 1**

*Exprimarea intensității strigătului/țipătului copilului (în puncte: 5 max.-1 min.)*

<b>Înșușirile intensității strigătului</b>	<b>Exprimarea intensității strigătului în puncte</b>
Strigăt strident, îndelungat, insistent și neîntrerupt, până la învinețirea pielii	5 puncte
Strigăt de intensitate mare, dar nu puternică, neîntreruptă, întreruptă și îndelungată	4 puncte
Strigăt de intensitate mijlocie	3 puncte
Strigăt de intensitate slabă	2 puncte
Strigăt de intensitate foarte slabă	1 punct
Lipsă de strigăt	0 puncte

**Strigătul foarte puternic, strident, insistent și neîntrerupt, îndelungat** ne vorbește despre starea foarte gravă a copilului într-o situație sau alta. El strigă de parcă nu i-ar ajunge aer, se învinețește, se strânge cu tot corpul, încremenește și nu se oprește până nu este luat în seamă și nu este înlăturată pricina disconfortului său.

Acest strigăt este la început foarte alarmant pentru părinții care nu cunosc încă motivul disconfortului copilului.

**Strigătul de intensitate mare, neîntreruptă, întreruptă și îndelungată**, spre deosebire de primul, poate fi mai ușor înlăturat. El, de asemenea, este alarmant, dar nu de speriat, deoarece copilul, de regulă, poate fi liniștit mai ușor.

**Strigătul de intensitate mijlocie**, de obicei, este întrerupt și nu este alarmant pentru părinți.

**Strigătul de intensitate mică, slabă** este un strigăt de suspin în surdina, repetat și prelung, uneori fulgerător.

**Strigătul de intensitate foarte mică, slabă** se manifestă printr-un scâncet neînsemnat și din când în când.

**Lipsa de strigăt** este un semnal al confortului copilului, al satisfacției sale (când doarme, înainte de alăptare, după ce este schimbat).

### **Semnificația liniștii și strigătului/țipătului copilului în primele clipe, ore, zile și luni de viață.**

Chiar din primele clipe, ore, zile, luni de viață noi, cei din jur, percepem prezența *linistii/calmului* copilului ca un semnal al satisfacției trebuințelor lui, iar prezența *strigătului/ țipătului* ca un semnal al insatisfacției acestor trebuințe. Astfel, noi tindem să stabilim cauza manifestării acelei sau altei stări, pozitive sau negative, inițiind o comunicare pre-verbală sonoră cu el.

La început strigătul/țipătul, mai târziu plânsul, dar și liniștea, zâmbetul, apoi râsul, îmbinăările de sunete, mișcările agitate sau liniștite, emoțiile pozitive sau negative, toate aparate sau în ansamblul lor, constituie *premisele inițierii comunicării noastre cu micuțul*, prin care el exteriorizează insatisfacție ori satisfacție, în funcție de trebuințele lui biologice de moment.

Dacă neliniștea copilului este un semnal al disconfortului, apoi liniștea este un semnal opus, al confortului.

La început, prin țipăt nou-născutul reacționează la tot ce-i provoacă insatisfacție biologică, durere. Toate perioadele de veghe el le petrece în țipăt. (Abia mai târziu, plânsul adevărat are o valoare nu numai biologică, ci și socială).

Dacă copilul s-a trezit și țipă, noi, practic, nu putem să-l liniștim prin conversație, înduplecare, înțelegere etc. La fel și în cazul alimentării, durerii, uduului, defecării. Toate aceste stări pot fi evitate nu prin comunicare, ci prin alimentare, prin schimbarea scutecelor etc. Aceasta ne vorbește despre faptul că acesta nu e un țipăt/strigăt social, ci biologic.

Așadar, neliniștea, insatisfacția este pentru noi un semnal de alarmă, de disconfort al copilului, iar liniștea, tăcerea un semnal al confortului, al satisfacției sale fiziologice.

La ora 15.00 copilul s-a udat și l-am schimbat. S-a liniștit. Dar din nou strigă: „Ei, nu vedeți că mie mi-e foame iar!”. Căci face mișcări de sugere. Intensitatea țipătului e de 2 puncte. Adoarme pe 10-15 sec., apoi iar geme, iar adoarme, peste 3-5 sec. iar strigă (2 puncte). Vrea, totuși, hrănit, probabil. Ia să vedem. E ud. Iar îl schimb. Se liniștește pe 1 min. Apoi iar țipă (2-3 puncte). Face mișcări cu tot corpul, caută cu gurița. E foame. Când acolo, iar s-a udat. Mama iar îl schimbă, apoi îl hrănește la piept.

15.32 – suge.

15.40. A terminat de supt și a adormit la sân.

16.20: s-a trezit, deoarece Ina s-a covrigit lângă el și i-a luat o mânăuță. Mama din nou l-a adormit.

16.30 – doarme.

19.00. S-a trezit. Cască, se întinde, zâmbește. Revine din nou la poziția inițială. După o mică pauză, iar se întinde. Pe neașteptate, începe a plânge. Intensitatea plânsului se mărește...Procedurile se repetă.

**15 aprilie 1989 (20 de zile).**

Copilul e sătul, uscat, liniștit. Se uită la mine, eu la el. Îi vorbesc mângâietor, emoțional, retoric:

Cine e acolo!? Băiețelul? Da, băiețelul? Ce face Dumitraș? Se uită la mine, da? Băiețelul e uscat, curat, sătul și stă de vorbă, da?

El m-a privit fără zâmbet aproximativ 10 sec., apoi a început să se miște cu tot corpul: cu mânuțele, piciorușele, căpșorul, gurița, ochișorii, dar lent, nu ca în timpul complexului de înviorare.

Deci: este reacția de orientare la vorbă, el reacționează la cele spuse. E atent, se concentrează, stă câteva clipe nemișcat, destul de serios (neutru), apoi mișcă cu tot corpul.

Dar: zâmbet nu este, vocalizări - la fel. Zâmbetul în aceste situații se manifestă foarte rar, pare-se, întâmplător.

Sunt numai strigăte, țipete la factori de ordin biologic: hrană, sete, ud, defecare, gaze, dureri.

Este concentrarea privirii.

Prin urmare: mișcările cu tot corpul, ce constituie o parte componentă a viitorului complex de înviorare, sunt deja. Ele însă sunt haotice, încordate și destul de bruște. Sunt și țipete, din care se vor dezvolta vocalizările. În această perioadă (de la naștere până aproximativ la 20 de zile) mama, fiind întrebată, cum crede, de ce copilul strigă, de regulă, răspunde că s-a udat (dacă e după hrănire sau în timpul somnului), că îi este foame (dacă e după împlinirea somnului și după ce s-a udat după somn), că nu poate adormi și se chinuie (dacă e ora de dormit ș.a.m.d.).

Cu un cuvânt: mama, cu experiența ei, în această perioadă se orientează nu rău deja și ne vorbește de factorii biologici - hrană, somn, ud, durere etc. Mama încă nu ne comunică nimic despre necesitățile social-culturale ale copilului, deoarece ele, într-adevăr, nu sunt în această perioadă - de la naștere până la 20 de zile. El nu inițiază comunicarea. El mai întâi reacționează, apoi, probabil, ulterior va acționa, va inițiază comunicarea.

Concluzie: în perioada de la naștere până la 20 de zile la Dumitraș se manifestă un complex biologic, ce constă din strigăt/țipăt, mișcări haotice încordate ale întreg corpului (mânuțe, piciorușe, căpșor, buze, frunte, ochi, guriță, limbă etc.) și din emoții negative. Acesta poate fi numit complexul salvării vieții (CSV), sau complexul de autoapărare biologică (CAB), sau complexul insatisfacției biologice (CIB).

**18 aprilie 1989 (23 de zile).**

Am fotografiat ultimele șase cadre cum mama îl alăptează pe Dumitraș, cum comunică cu el, cum îl pune cu pielea goală pe masă ca să-l schimbe. (Spre regret, nu putem găsi aceste poze acum).

La 23 de zile de la naștere la Dumitraș am înregistrat urmărirea mamei cu privirea ochilor larg deschiși, precum și urmărirea obiectelor care apăreau în câmpul vederii lui în dinamică lentă.

E de menționat însă că această performanță nu este încă unul din elementele complexului de învioreare.

Urmărirea și reacțiile copilului, exprimate prin strigăte ori țipete, se observă în toate situațiile disconfortului biologic al copilului. Ele apar când copilul vrea să doarmă, să mănânce, când este ud ori îl deranjează alți excitanți străini, cum ar fi: frigul, gălăgia, lumina puternică, mirosurile înțepătoare, puternice, nu numai neplăcute, dar și plăcute, etc. Acestea sunt țipete/ strigăte ale copilului despre starea sa de moment, care, de regulă, sunt însoțite de agitația de insatisfacție a întregului organism. Ele îndeplinesc funcția de autoapărare, de securitate, de supraviețuire. Prin intermediul lor are loc reglarea echilibrului biologic, natural al copilului, adaptarea lui la condițiile noi de viață postnatală.

Concomitent cu satisfacerea trebuințelor biologice, are loc și cunoașterea adultului, care în această perioadă decisivă a vieții nou-născutului îngrijește de el. Astfel, contactele fizice frecvente cu mama îl ajută să-i recunoască, deja în a doua sau a treia săptămână de viață, chipul, vocea, să-i simtă mirosul corpului ș.a. Toate aceste performanțe sunt un produs al cunoașterii lumii, având la bază senzațiile, percepția, atenția, memoria involuntară. Apărute în rezultatul contactelor cu mama ori cu alte persoane care îngrijesc de copil, ele au caracter cognitiv, de cunoaștere și autocunoaștere, social. Ne convingem de faptul că copilul este nu numai un organism biologic, dar că el, treptat, devine și o ființă socială. Imediat după naștere copilul intră în contact cu adultul nu numai prin atingeri fizice și/sau organice, dar și prin intermediul unor relații de comunicare sonoră, pre verbală cu el. Adultul folosește în comunicarea cu micuțul diverse mijloace de comunicare, pe care acesta le însușește treptat.

### **23 aprilie 1989 (28 de zile).**

Toți membrii familiei eram la bucătărie, iar Dumitraș ramase singur în camera sa.

La un anumit moment el a început să strige (1-2 puncte).

Mama s-a dus, l-a luat în brațe și l-a adus la masă cu noi. El era sătul, uscat, se uita spre tata. Acesta a început să vorbească cu el. Copilul s-a concentrat puțin, apoi *a zâmbit*.

După aceasta, a stat câteva clipe neutru, apoi s-a adresat la el mama. Băiețelul din nou *a zâmbit*, *a dat viori din tot corpul*, apoi s-a liniștit.

Peste câteva secunde s-a adresat la el Ina, surioara lui. El din nou *a început a zâmbi frumos*, *vesel timp de cca 3 sec.*, încât noi cu toții am început a râde.

În acea zi am observat pentru *prima dată*, *cum Dumitraș a zâmbit*, cu intervale de 30-40 sec., la toți membrii familiei ca răspuns la comunicarea afectiv-pozitivă cu el. Zâmbetul a durat timp de 3-4 sec.

Dar, aceasta a fost, probabil, o manifestare spontană a complexului de înviorare, deoarece pe urmă nu s-a mai manifestat după asemenea intervale sau perioade.

La 27 de zile au apărut *lacrimile la Dumitras*, după un plâns intensiv de 4 puncte, când era ud și-i era foame. Apoi au apărut când transpira abundent și avea dureri mari de la sudamină. Deci, inițial lacrimile sunt tot de ordin biologic.

#### **24 aprilie 1989 (29 de zile).**

**Perioada de veghe.** În timpul alăptării Dumitraș nu mai stă cu ochii închiși sau cu unul închis și altul deschis, ci cu ambii ochi deschiși și o studiază atent pe mama. E atent și la vorba ei. Reacționează prin sunetul „î-î-î”, când cineva în acest timp îi încurcă la supt, emițând un fel de geamăt, de nemulțumire. (Nu cumva acest „î-î-î”, este prima negație ce exprimă nemulțumire la excitanți de ordin biologic?).

Noaptea, după masaj, baie, alăptare, doarme profund și liniștit. În prima jumătate a zilei, până la ora 14.00, e mai mult treaz și tot face treburile - mare, mică. Stă liniștit și singur. Bea ceai de măceș, ascultă atent partenerul, vorbim cu el afectiv, stă singurel liniștit.

#### **24 aprilie 1989 (29 zile).**

*Primele sunete, deosebite de cele primare.* Pentru prima dată, în mod mai deosebit de ceea ce a fost până acum, astăzi am observat la Dumitraș sunete, ce le rupe de pe buze, nu din gât, și care sună așa: „m-v-u-uuu”; „vu-u-u-u”; „b-v-u-u” și altele - o avalanșă de sunete vocale și consoane, în care accentul îl pune pe sunetul vocal *u*. Copilul rostește aceste îmbinări de sunete după ce ne ascultă atent pe noi, când conversăm cu el. Fiind concentrat la emiterea acestor sunete, la pronunțarea lor, mișcă buzele, gura, capul de la dreapta spre stânga și se agită plăcut cu tot corpul.

#### **Dialogul/monologul (mono dialogul) retoric.**

De la naștere până la moment (28 de zile), când cineva vorbește cu copilul, aceasta înseamnă că anume cineva vorbește cu el și, pare-se, nu invers. Copilul reacționează la cele spuse, dar nu și inițiază vorba. De aceea, o astfel de conversație la vârsta dată poate fi numită, probabil, *mono dialog*. Dialogul cu copilul în această perioadă pare a fi un monolog retoric al adultului, în care vorbește numai el, adultul. Copilul însă este o ființă care ascultă, urmărește, reacționează, dar nu îi poate încă răspunde adultului la fel. El își schimbă privirea, se concentrează, dă apoi din mânuțe, piciorușe, cap, tot corpul. Toate acestea se înfăptuiesc, pare-se, mixt, la nivel bio-social pre-verbal. De aceea, acesta nu este un dialog, ci un fel de monolog al adultului cu elemente condiționate biologic de reacții adecvate și, deci, răspuns la cele monologate de primul, de adult.

Până la moment a fost numai monologul maturului, deoarece conversa retoric cu el însuși maturul, iar copilul rămânea neutru (nu indiferent, ci anume neutru, nedeterminat).

Deci, prin intermediul monologului retoric mama, cei din jur îi formează treptat (printre altele, fără să vrea, deoarece dragostea și gingășia față de prunc e foarte mare) copilului necesitatea social- culturală de comunicare, care trece în mono dialog retoric, apoi, probabil, în dialog.

Conținutul celor vorbite de mama în mod retoric la început se referă la trebuințele biologice ale copilului. De exemplu, când copilul se trezește și începe a striga, ea spune: „Băiețelul s-a trezit și-i este foame, da? Să-l hrănim, ca el să crească mare-mare! Hai, vină la mama. Să-l hrănim pe gângurel”. Despre necesitățile social-culturale ale pruncului (la data, când fac aceste notițe) încă nu poate fi vorba.

**26 aprilie 1989 (1 lună)**



**Foto 3.** înregistrarea lui Dumitraș ca cetățean al RM la Oficiul Stării Civile din or. Bălți. <https://gde.md/ro/map/zags-goroda-belcy-215/>

În paranteze fie spus, la înregistrarea lui Dumitraș ca cetățean al RM la Oficiul Stării Civile din Bălți la acel moment am avut unele probleme cu administrația acestui serviciu, care nu se lăsa înduplecată să-l înregistreze ca Dumitru, ci ca Дмитрий și nu ca Jelescu, ci ca Желеско. După mai multe discuții, am reușit, în cele din urmă, să-i convingem, că vremurile s-au schimbat și că trebuie să țină cont de doleanțele noastre. Dacă veți accesa linkul indicat,

veți observa că și până în prezent denumirea acestui Oficiu în or. Bălți nu e în limba română, ci rusă.

Să revenim însă la subiectul nostru.

Datorită comunicării permanente cu mama și a celorlalți membri ai familiei, treptat, la copil apare zâmbetul, concentrarea privirii la cele vorbite de matur, unele pronunții liniștite, deosebite de cele inițiale („vu-u-u, m-v-u-u-u ș.a.”), mișcări ale mânuțelor, piciorușelor, căpșorului, ochilor, guriței - a tot corpului. Cu un cuvânt, aproximativ la o lună de zile la copil au apărut abia elemente sporadice ale complexului de înviorare, ca rezultat al comunicării cu el. Dar la această vârstă la Dumitraș *încă nu există necesitatea în comunicare*. Ea încă nu s-a format. El țipă numai atunci, când are o trebuință nu socială, ci biologică - foame, sete, ud, durere, insomnie ș.a. Garanția e de o sută procente, că atunci când țipă, el nu are o necesitate social-culturală, ci biologică.

### **26 aprilie 1989 (1 lună).**

*Lacrimile.* Deși au apărut, lacrimile, sunt de natură biologică, deoarece apar numai la trebuințele biologice ale lui Dumitraș - foame, sete, durere, ud, defecație, insomnie etc.

*Proba la negație și afirmație.* Negația nu se manifestă sub nici o formă, deoarece orice încercare de a iniția complexul de înviorare (= Da), iar pe această bază de a vedea manifestarea negației (= Nu), e sortită la eșec. Dacă nu există dialog, nu există nici afirmație, nici negație.

*Cât timp trebuie să comunicăm cu nou-născutul, ca la el să apară necesitatea de comunicare?* Dumitraș are o lună de zile, dar necesitatea în comunicare la el încă nu a apărut, deși cu el permanent comunicăm în stare de veghe. Aceasta e spus prea tare, de fapt, deoarece la el, după cum am descris mai înainte, sunt elemente sporadice ale viitorului complex de înviorare. Prin urmare, necesitatea în comunicare și comunicarea ca atare, nu apare brusc, ci treptat, pe neobservate. Anume acest fapt, probabil, și creează impresia că procesele psihice sunt înnăscute.

### **5 mai 1989 (1 lună 9 zile).**

#### **Ce nou se observă ?**

1) Complexul de înviorare se conturează din ce în ce mai pronunțat. Printre toate componentele lui se observă deja și intensificarea respirației, a numărului de mișcări respiratorii, care, spre sfârșitul manifestării acestui complex sporadic, se întetesc și se termină cu un „înc” de aer, tras mai adânc și larg, producând un sunet nearticulat de tipul „î-c-î-a”.

2) La 1 lună 9 zile Dumitraș urmărește bine cu privirea după un om, după altul; trece cu ochii și căpșorul de la mama la tata, apoi înapoi. Aude bine și întoarce căpșorul spre sursa de sunet; la fel întoarce căpșorul și ochii spre sursa de lumină, fiind parcă vrăjit de ea, șezând cu ochii țintă.

3) În timpul de veghe copilul mai mult „plânge”/țipă, decât șade liniștit.



**5 mai 1989 (1 lună și 9 zile)****„Plânsul”**

Referitor la „plâns „vom relata următorul caz. Mama a alăptat copilul și s-a dus pe o oră la vecina din casa de alături. Peste 50 de minute Dumitraș a început să „plângă”/țipe tare, arătând că-i este foame. Orice încercare a noastră de a-l liniști era zadarnică. Copilul tocmai leșina, nu alta. Întorcându-se după cca 60 de minute, mama ne-a spus că, la nivel subiectiv, îl auzea plângând.

Deci: la această vârstă „plânsul” copilului predomină în conștiința și inconștienta mamei.

„Plânsul”, într-adevăr, predomină nu numai în conștiință. El predomină obiectiv la copil și de aceea predomină și în conștiința noastră. Deci, el are un mare rol în viața copilului. Din instrument biologic „plânsul”/țipătul treptat, probabil, va deveni un instrument social.

**15 mai 1989 (1 lună 20 de zile).*****Bucuria***

La această vârstă se observă elemente de bucurie, când copilul tresaltă brusc în sus cu tot corpul, râde cu gura larg deschisă și produce un sunet nearticulat de satisfacție mare, încât parcă se îneacă de bucurie. Toată această reacție complexă are loc în urma dialogării prin zâmbet mângâietor din partea maturului, când acesta comunică emoțional-pozitiv cu el. Acesta și este, de facto, *complexul de învioreare/reanimare/reactivare* ^*enoeaHoe-OueypuH-ffe-HUCoea, studiat mai târziu amănunțit si de psihologul rus de M.H.fiucuHa cu colaborarii\_săi*. Nouă, părinților, ni se pare că mai mare fericire pentru noi nu există în aceste clipe, când copilul se orientează cu privirea spre noi, se înviorează, zâmbește, se bucură și emite niște sunete de plăcere!

**15 mai 1989 (1 lună 20 de zile).*****Proba la afirmație și negație***

Până la o lună se observau mai multe schimbări, decât după prima lună. Au trecut deja 20 de zile din luna a doua, dar schimbări vădite nu se observă. Se constată mai mult o continuare a întoarcerii copilului, a urmăririi cu privirea (cu ochii, cu fața), care devine mai concentrată. Crește varietatea de sunete, vocalizări, deoarece devin mai flexibile și variate mișcările cu gura, cu buzele, cu limba - a întreg aparatului fonator. De exemplu, de pe buze se „rupe” „m-a-a”, „p-f-u”, „pr-u-u”. Accentul revine pe ultimul sunet. Plânsul (țipătul) și intensitatea lui se micșorează, ajungând la 1-2 puncte. Copilul devine mai rezistent la foame și alte trebuințe.

**15 mai 1989 (1 lună și 20 de zile)*****Proba la afirmare și negare.***

*Prevestirea reacției la comunicarea emoțională.* Dumitraș este sătul, uscat, se află în stare de veghe în bună dispoziție. Comunicăm cu el. Băiețelul e bucurios, bine dispus (elemente sporadice de *afirmație*). Îl părăsim. Peste 20 sec.

a început a scânci, a se agita, a se neliniști, apoi a striga (1p.) - elemente sporadice de *negație*. M-am întors la el. Am început a vorbi cu el. Copilul m-a fixat u privirea și m-a ascultat. Apoi a început a da din mânuțe, piciorușe, a se mișca plăcut cu tot corpul, dar fără a zâmbi. A emis unele sunete complexe: „m-v-u, p-f--u-u, p-r-u”, împingând aerul din gură prin buzele închise. După aceasta m-am îndepărtat din nou. El m-a urmărit cu privirea peste cap până am dispărut din câmpul lui de vedere. El a început din nou să strige, dar foarte slab (0,5-1p.), apoi după 20 de sec. s-a liniștit și nu a mai dat de știre. Peste 3 min. din nou m-am apropiat de dânsul. El dormita cu ochii semi-deschiși. M-a observat și urmărea ca prin somn. Peste un minut a început din nou să scâncească (1p.), i s-a umplut gura cu salivă, făcea mișcări de sugere. A venit mama și l-a alăptat. S-a liniștit complet.

**13 iulie 1989 (3 luni și 2 săptămâni).**

*Mâncatul gingiilor.* A început să-l mănânce gingiile. Aceasta îl supăra. A dispărut zâmbetul, care era atât de des. Au dispărut vocalizările variate. Complexul sporadic de învioreare parcă a dispărut. Totul, pare-se, s-a dus în sine, s-a conservat. Cu fiecare zi tot mai dureroase au devenit pentru el gingiile. Prin urmare, factorul biologic joacă un rol foarte mare în determinarea manifestărilor psihice.

**14 iulie 1989 (3 luni și 2 săptămâni).**

*Negația și afirmația. Primele manifestări clare ale complexului de nemulțumire (începutul dialogul).* Dumitraș e sătul, uscat, șade culcat pe spate în casa mare în stare de veghe. Mama e la spălătorie cu rufele. Eu sunt în cabinet la masa de scris. Ina e la bunici, la Balatina. La un moment dat a început să scâncească cu voce tare. Lam lăsat un pic până când s-a întetit scâncetul, imitând plânsul (*complexului de nemulțumire/negația*), apoi am mers la el în odaia lui. Am început să vorbesc cu el. Dumitraș brusc a încetat scâncetul, mișcările agitate și încordate cu tot corpul, mișcările rotative ale capului, ridicarea cu burtica în sus pe umeri și călcâie, sub formă de arc, s-a limpezit la față, la privire, ochi, frunte, ieșind din starea de încordare, s-a concentrat cu privirea spre mine, și a început să zâmbească, să deschidă gura până la urechi, să tragă brusc aer, să emită sunete de bucurie cu voce tare, să dea vesel din tot corpul, să ascundă de mine fața pentru o clipă, ca apoi din nou să continue *complexul de învioreare, mulțumire*, care exprimă *afirmația* prezenței mele. L-am luat în brațe, i-am arătat lustra. S-a liniștit, s-a concentrat atent la lustră. I-am arătat întrerupătorul. Îl privea atent, concentrat, liniștit. Apoi am aprins lumina și i-am arătat că lustra/becul luminează. Am stins lumina. Băiețelul privea liniștit, concentrat și curios cele efectuate de mine. La un moment, brusc a tras aer, a tresăltat cu tot corpul, din mânuțe, piciorușe, cap și a exclamat cu voce de bucurie, după ce a strâns mâinile împreună într-un singur pumn și s-a îndoit cu tot corpul în două. Eu am împărțit cu el bucuria. El a început să manifeste *complexul de învioreare*.

Când acesta era în toi, l-am așezat din nou pe divan și l-am părăsit, lăsându-l singur în odaie.

Am intrat la Raia în baie. Peste câteva clipe (10-15 sec.), Dumitraș a început din nou să scâncească. M-am apropiat de ușă și urmăream, fără să mă vadă. El dădea agitat din mânuțe, piciorușe, cap, tot corpul, se ridica pe umeri și călcâie, se încorda tot mai mult, striga (dar fără să plângă) tot mai tare (1-2 puncte) - *complexul de nemulțumire, negația*.

Am intrat în câmpul lui de vedere. M-a observat. Eu tăceam. El a zâmbit scurt și a exclamat prin sunet o bucurie, după ce și-a ascuns pe o clipă (0,5 sec.) fața, imediat reîntorcându-se cu privirea spre mine. Eu am început să vorbesc cu el admirator. El s-a înviorat total. L-am luat iar în brațe. S-a liniștit, s-a concentrat din nou la lustră ș.a.m.d.

**N.B.** Am repetat tot ciclul din nou de 4 ori. S-au manifestat exact aceleași trei tipuri de complexe (faze de veghe):

- 1) **de înviorare (de satisfacție);**
- 2) **de nemulțumire (insatisfacție);**
- 3) **de liniștire cognitivă activă prin orientare și studiere etc.**

Despre *complexul de înviorare* se știe bine din lucrările lui H.M. Щелованов, Н.Л. Фигурин, М. П. Денисова, М.И. Лисина ș.a. Despre *complexul de nemulțumire socială* se cunoaște mai puțin din lucrările noastre (v. : Желеску П. Генезис отрицания // Проблемы возрастной психологии: тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. М.: Наука, 1989, С. 31; Желеску Петру. Генезис и некоторые прагматические параметры отрицания // Прагматика этноспецифического дискурса: материалы симпозиума (17-19 сент. 1990): тезисы. Бэлць, 1990. С. 113-116; ș.a.) Despre *complexul de liniștire cognitivă activă prin orientare și studiere etc.* nu se cunoaște sau se știe prea puțin. În ce constă el? În încetarea mișcărilor agitate ale mânuțelor, piciorușelor, capului, corpului în întregime, în fixarea și concentrarea privirii asupra unei ființe sau lucru, în urmărirea calmă, liniștită și relativ îndelungată a lor, în studierea lor treptată, succesivă, îngăduitoare, fără vocalizări și mișcări de inspirație sau expirație bruscă (Raisa Jelescu). Dacă în cadrul complexului de înviorare are loc orientarea, concentrarea și fixarea momentană, pe un timp scurt, a privirii sale, apoi în cadrul complexului de liniștire cognitivă activă pe un timp relativ mai îndelungat, copilul devenind treptat mai curios, mai serios, studiindu-și mânuțele, degețelele, piciorușele proprii, sunetele din jur, dar și cele emise de el personal. Mai târziu copilul va cerceta și mișcările proprii, posibilitățile, universul mișcărilor sale, întoarcerea corpului, deplasarea proprie în spațiu ș. a.

**DA - NU si Criza comunicării emotionale/afective - prima criză socială formată si dobândită pe parcursul vieții!**

Deci, la vârsta de 3 luni și 2 săptămâni Dumitraș *caută vorbă cu cei din jur*, are deja *necesitatea în comunicare socială*. Pe baza ei se manifestă atât complexul de înviorare cât și complexul de nemulțumire socială/protest, dar și complexul de liniștire cognitivă activă și cercetare.

**Observație.** Începând cu luna a treia, mama, fiind ocupată cu lucrurile și lăsând copilul singur, dar sătul, uscat, sănătos, tot mai des ne spune: „Ian, duceți-vă și mai vorbiți cu el!”.

**N.B.**

Deci, apare o intuiție (senzație) că la această vârstă copilul are nevoie nu numai de hrană materială, dar și de hrană spirituală - de comunicare cu el. Mai bine zis, invers: copilul are nevoie de comunicare cu adultul, să comunice el cu adultul.

Așadar, începe să se manifeste expresiv necesitatea în comunicarea socială cu adultul, comunicarea afectivă/emoțională, formată în interacțiunea activă zilnică cu părinții și cu sora în orele de veghe.

**Observație.** Către 3 luni și 2 săptămâni se observă că copilul în timpul complexului de înviorare ascunde pe o clipă (0,5 sec.) fața sa față de matur (o bagă în pernă, întoarce capul), de parcă s-ar rușina ori s-ar juca în așa fel cu acesta.

**Cunoașterea de sine**

Ne convingem că singur copilul inițiază (creează activ) *lipsa* obiectului, mai bine zis, a sa proprie, inexistența sa.

El, deci, manifestă cunoaștere despre existența și inexistența (lipsa) sa.

**Concluzie.** Începutul manifestării reflectării active a *prezenței și lipsei* comunicării stă la baza începutului manifestării, corespunzător, a complexului înviorării și complexului de nemulțumire socială, din care, treptat, ca din ceva general necunoscut se va evidenția ceva particular concret: *afirmația (Da) și negația (Nu)*. Are loc trecerea de la prezența mamei ca subiect și obiect biologic la subiect și „obiect” social, ca purtător nu numai al bunurilor materiale biologice, dar și spirituale (sociale). *Forța motrice* a acestui fapt o constituie, probabil, crizele, contradicțiile dintre necesitățile și posibilitățile copilului la vârsta dată și rezolvarea lor.

*Care este mecanismul dezvoltării psihice a copilului?* Acesta îl constituie lupta continuă dintre trebuințele/nevoile noi, permanente ale copilului și posibilitățile de satisfacere a lor.

**11 august 1989 (4 luni și 2 săptămâni).**

*Audierea și cercetarea propriului strigăt.* Dumitraș a prins firul că poate să se audă pe sine și a început să strige tare-tare, din tot sufletul. El repetă acest strigăt după anumite intervale de timp (3-4 sec.), între care eu îi spun: „Ce

strigi tu, bre?!”. El mă privea atent, concentrat cu gurița rotundă deschisă, cu ochii ațintiți, după ce manifesta complexul de înviorare. Imediat după aceasta din nou din răspuțeri, tocmai scremându-se, repeta strigătul, care dura 2-3 sec. Fiind bucuros de aceasta, el a repetat strigătul de 4 ori, modulându-l în diferite feluri: pe note mai joase, mai încet, mai rar, mai mult, apoi pe note ridicate mai tare, mai repede, mai scurt.

Cu vârsta, observăm, sporește curiozitatea și interesul copilului pentru cunoaștere în particular, pentru cunoașterea de sine, pe care o practică spontan, nedirijat de alții. Așadar, copilul se confirmă ca persoană aptă, activă în cunoașterea lumii externe și a sa proprie.

**21 august 1989 (4 luni și 3 săptămâni).**

*Plapuma.* La această vârstă trage plapuma pe cap, se ascunde sub ea, o duce la gură, adoarme sub ea, o dă de pe față.

*Țopăitul.* Tot în această perioadă a început „jocul”: cum îl ridicăm de mâini în picioare, începe a face multe așezări și ridicări, desigur, cu sprijinul nostru, ținând degetele în guriță, pe gingii.

*Studierea mânuțelor și a piciorușelor.* În perioada aceasta se observă studiarea mânuțelor și a piciorușelor proprii, pe care le apucă și le duce la gură.

**21 august 1989 (4 luni și 3 săptămâni).**

*Negația și afirmația prin strigăt intenționat.* La chemarea maturului prin scâncet s-a mai adăugat și chemarea acestuia prin strigăt. Acesta, strigătul a devenit un instrument de exprimare a necesității de comunicare cu maturul, când acesta lipsește. Deci, strigătul intenționat devine un semnal al redării lipsei convorbitorului, al necesității în comunicare cu adultul, care în momentul dat lipsește.

Astfel, negația ca redare a lipsei de comunicare copilul o exprimă prin scâncet și strigăt, iar afirmația prin prezența comunicării cu adultul, redată prin zâmbet și mișcări de înviorare ale mânuțelor, piciorușelor, căpșorului, corpului în întregime, prin vocalizări de plăcere.

Vom menționa că *scâncetul* este mai pesimist, trist, jalnic, neîncrezător, de o durată mai mare, îndoielnic, e mai mult o *reacție*, iar *strigătul* este mai încrezător, major, de o durată mai scurtă, mai zgomotos și se manifestă ca o *acțiune*.

**21 august 1989 (4 luni și 3 săptămâni).**

*Negația prin plâns față de oamenii străini.* Când nenica de la Balatina, apoi Vitea (cumnatul) l-au văzut pentru prima dată și l-au luat în brațe, Dumitraș s-a speriat și a început să plângă. De regulă, el se împotrivește și plânge la oamenii noi, necunoscuți.

*Încercarea de a se ridica.* Când stă culcat, încearcă să se ridice cu tot corpul, cu capul, cu umerii, dar nu poate, deoarece nu are nici sprijin, nici putere, nici deprindere, rămânând vânjos și îndoit ca peștele.



**Foto 4.** Maria și Ion Buzuleac, bunei (de pe soție) a lui Dumitraș, feciorii lor (Ion, Vasile, Victor, Valeriu), bunelul fiind veteran și invalid de un picior, amputat în Polonia în timpul celui de al doilea război mondial.

*Întoarcerea de pe o parte pe alta.* A început această întoarcere. De acea, îl așezăm cu corpul de-a latul patului.

*Încetarea udatului în pat noaptea.* Sunt trei nopți de când Dumitraș nu se mai udă în pat.

**23 august 1989 (4 luni și 3 săptămâni).**

*Cercetarea cu mâna.* Îi place și poate să introducă mânuța sa dreaptă în gura mea, pe care o cercetează.

**26 august 1989 (5 luni).**

*Cercetarea activă cu privirea.* Cercetează mult cu privirea mânuțele sale, ale noastre, toate lucrurile din cameră. Ținând mâna de asupra capului său, el poate mult timp să urmărească foarte concentrat degetele care se mișcă, palma. În timpul băiței urmărește umbra care se mișcă pe perete a mamei sau a altcuiva. Cu un cuvânt, *în această perioadă e preocupat cu precădere nu de noi ca si convorbitori, ci de lucrurile din jur.* Se creează impresia că, fiind obsedat de lumea din jur, el nu ne mai observă pe noi. Acum pentru el prezintă interes sporit această lume, pe care o cercetează cu multă curiozitate și o descoperă cu mare plăcere. Dumitraș nu ne neagă prezența, nici nu ne ignoră ca persoane importante în viața lui, dar devine mai preocupat, chiar obsedat de cercetarea lumii din afara noastră.

**26 august 1989 (5 luni).**

*Negația prin acțiuni, scâncet, țipăt, strigăt. plâns. Împotrivirea, respingerea, protestul, refuzul.* Dumitraș s-a udat. Vreau să-l îmbrac în ștrampi/bodi. El nu vrea, respinge cu picioarele, se împotrivește, scâncește, apoi geme, strigă și mai să înceapă a plânge. Deci, el respinge cu tot - cu mâinile, capul (dă cu capul dintr-o parte în alta), cu vocea (prin mârâit, geamăt, scâncet, scremut, țipăt, strigăt, plâns).

Toate acestea sunt mijloace de redare a negației, care îndeplinesc funcția de împotrivire, respingere, refuz, protest.

**26 august 1989 (5 luni).**

*Negația.* Un alt exemplu. L-am luat pe Dumitraș să facă „pipi” (treaba mică). L-am luat în brațele mele, ținându-l de piciorușe în poziție de șezut cu spatele la mine. El s-a întors cu fața spre mine și mă privi de jos în sus peste cap. Apoi s-a săltat, după ce a început să împingă cu picioarele, să se îndrepte cu tot corpul și să se împotrivească. Totodată, a început să mârâie, să scâncească, dând de știre că nu vrea să facă „pipi”.

**N.B.** Pe copil nimeni nu-l învață să pronunțe sunetele (mijloacele) de redare a mârâitului, geamătului, scâncetului, strigătului, scremutului, țipătului, plânsului etc. Altă vorbă e ce redau toate aceste mijloace, conținutul lor. La nivel *pre-verbal*, toți copiii lumii afirmă și neagă la fel. Deci, determinarea e de ordin biologic; la această etapă ea predomină. Va veni, totuși, timpul, când copilul va învăța de la adult, cum să afirme sau să nege nu prin sunete, mișcări, dar *vocal, prin cuvânt*. În acest mod, va apărea *afirmația și negația verbală* în limba dată, determinată social.

**3 septembrie 1989 (5 luni și 1 săptămână)**

Coordonează mișcările mâinilor, încât poate apuca, trage, împinge, duce la gură, scoate din gură...Bate cu mânuța ritmic în masă, când se află pe genunchii noștri.

*Ascunderea privirii.* Întoarce liber și evident capul, ca să se ascundă, când cineva i se adresează duios.

*Mâncatul gingiilor.* Continuă să-l mănânce gingiile. Frământă, mușcă și ține degețelele în guriță, deoarece, se vede, că îl dor, îl mănâncă, îl supără.

*Plimbatul.* Nu vrea nicidecum să stea culcat. Se împotrivește evident, începe a scânci, a striga, apoi a plânge, când îl lăsăm în pat culcat). Vrea să-l luăm în brațe, să-l plimbăm, să-l distrăm, să comunicăm cu el.

Putem susține, că prin toate aceste mijloace Dumitraș exprimă o negare a intențiilor noastre cu funcțiile de protest, refuz, împotrivire etc..

**10 septembrie 1989 (5 luni și 2 săptămâni).**

*Negația și culcarea.* Fiind sătul, uscat ș.a.m.d., nici în ruptul capului nu vrea să stea în poziție culcat pe spate, ci pe șezute, pe genunchi, în brațe.

Această dorință am observat-o aproximativ pe la 3 luni și jumătate. Deci, când îl punem culcat, începe a scânci, a da din corp, mânuțe, piciorușe, buze ș.a.m.d. Dacă nu-l luăm, atunci scâncește mai departe, până trece în geamăt, screamăt (emite îmbinările de sunete „n-n-n-î!”, „m-m-m-mî-î-î-î!”, de la „n” și „m” jos la „n” și „m” sus, de la lent la rapid, de la rar la vioi, de la neaccentuat la accentuat), apoi trece la strigăt, țipăt și plâns.

*Prin urmare*, în acest caz negația îndeplinește funcția de revoltă, împotrivire, insatisfacție etc.

La vârsta de 5 luni și 2 săptămâni, Dumitraș stă bine pe șezute, așa încât poate „să se joace” cu jucăriile și să cerceteze cu mânuțele, cu privirea lucrurile din jur.

Șezând, se mișcă liber cu corpul de la stânga spre dreapta și invers, înainte-înapoi, sus-jos.

### **10 septembrie 1989 (aproximativ 5 luni și 2 săptămâni).**

*Necesitatea în cercetarea obiectelor cu privirea, cu mânuțele și cu gurița.* Se observă bine necesitatea copilului în cercetarea obiectelor din jur, precum și a jucăriilor, atât cu privirea, cât și cu mânuțele. Când este preocupat de toate acestea, nici nu ne observă. Complexul de învioreare de la comunicarea emoțională cu el, trece pe planul doi. Pe o clipă ne zâmbește, se bucură, emite sunete de bucurie, se înviorează și imediat trece la cercetarea obiectelor, fiind captivat de ele. De regulă, le duce pe toate la gură.

Dacă îl luăm în brațe, se îndoie în două cu tot corpul, se apleacă cu capul în jos spre covorul colorat, cercetându-l cu privirea. Încercarea de a-l ridica înapoi în sus este destul de grea. El continuă să cerceteze covorul.

Așadar, de la comunicarea emoțională copilul trece la *comunicarea constructivă-cognitivă prin intermediul obiectelor* (termenul ne aparține).

**Înteruperea procesului de alăptare.** De la aproximativ 4-5 luni se observă, că, fiind chiar înfometat și sugând la sânul mamei, Dumitraș leapădă sânul și se întoarce spre convorbitor, se uită, îi zâmbește, se înviorează, apoi brusc se întoarce spre sân și înșfacă sânul.

După câteva clipe (15-20 sec.) repetă același lucru.

Deci, comunicarea constructivă-cognitivă cu adultul joacă deja un rol mare în viața lui Dumitraș.

### **10 septembrie 1989 (aproximativ 5 luni și 2 săptămâni).**

*Negația prin respingerea cu mâinile și cu vocea (Noi și alintarea).* Fiind în brațele tatălui, când acesta dorește să-l strângă la piept, la față, Dumitraș se împotrivesc cu mâinile prin acțiuni de respingere și prin geamăt, strigăt, țipăt (î-î-î!), care redau repulsie, nemulțumire.

Dumitraș nu întotdeauna acceptă dorința noastră de a-l alina, alinta, deoarece este preocupat de cercetarea lumii. Dorința de a cunoaște lumea din



jur predominantă. În clipele de vârf ale curiozității lui, el neagă orice încercare a noastră de a-l dezmiarda.

Cine alintă copiii? Noi! Dumitraș nu vrea să-l dragostim, dar noi ne băgăm la el și-l impunem să ne accepte dragostea, și tot așa, până când, la un moment dat, poate deveni alintat.

Aceasta nu înseamnă însă că copilul nu vrea să fie iubit, alinat. Dragostea pentru el copilul o simte și îl face mai rezistent, mai încrezut în forțele proprii, mai duios și gingaș. Însă, pentru aceasta, sunt clipe speciale, și anume înainte de somn, după deșteptare, când este bolnav, când ceva îl supără, îl jignește etc., când singur caută gingășia mamei ori duioșia, puterea și susținerea tatălui.

### **2 octombrie 1989 (6 luni și 1 săptămână).**

*Comunicarea emoțională și solicitarea comunicării constructive-cognitive* (termenul ne aparține). Dumitraș se află în cărucior. Este sătul, uscat și gângurește. Cum numai m-am arătat în fața lui, a și început a striga, (a se screme) „n-n-n-n-î-î!”, exprimând intenția de a comunica.

În timpul stării de veghe șade liniștit și „se joacă”, manipulează cu jucăriile, le întoarce, le sucește, le scutură etc., fără a cunoaște valoarea socială și nici procedeele de acțiune cu ele, îndeosebi după ce a dormit bine, e sătul și uscat. În rest, nu vrea să șadă nici culcat, nici pe șezute, nici în pat, nici în cărucior, ci vrea în picioare, în brațe și, principalul, nu să comunice cu el pur și simplu de dragul comunicării emoționale, ci să-i arăți ceva, să-i vorbești despre jucăriile, demonstrate, să faci o excursie cu el, să participe activ cu mânuțele, cu gurița, piciorușele, cu tot corpul, la cele văzute, auzite, pipăite ș.a.m.d., fapt care ne demonstrează rolul și importanța comunicării constructiv-cognitive în viața copilului în această vârstă.

Dacă cu el numai comunicăm la distanță, iar el stă culcat ori șade, poți mult și bine să vorbești cu el emoțional/afectiv, să râzi, să-i zâmbești, să-i exclami, să te miri, să-l distrezi, să admiri ș, a. m. d., el, oricum rămâne *nemulțumit* și începe să geamă, să strige, „să se screamă”, să strige, să țipe până când nu trecem la comunicarea constructivă-cognitivă cu el.

Deci, Dumitraș solicită și acceptă *comunicarea constructivă-cognitivă (afirmă)*, dar respinge (*neagă*) *comunicarea emoțională*. El categoric refuză, se împotrivește prin geamăt, țipăt și alte mijloace să comunice emoțional cu noi. Dacă doresc să-l întorc cu privirea spre mine, să-l țin de subsuori, să-l mai alint, să-l dragostesc, să mă privească în ochi, să-mi zâmbească, categoric refuză, se împotrivește, geme, țipă, plânge. *Se manifestă evident cea de a doua criză, formată și dobândită pe parcursul vieții și activității: criza comunicării constructiv-cognitive* (terminul ne aparține).

### **3 octombrie 1989 (6 luni și 2 săptămâni).**

*Negația în acțiuni și vorbire*. Luându-l în brațe, m-am apropiat cu Dumitraș de buchetul de flori din vaza de pe televizor. Întâi i-am spus: „Florile!

Floricelele! Sunt frumoase, gingașe!”. Apoi m-am apropiat și le-am mirosit, le-am admirat. I-am propus și lui să facă același lucru. El însă a întins mânuțele să le apuce. Eu i-am strâns mânuțele. El a gemut și s-a „scremut” ca de obicei, repetând insistent vocala „î-î-î!” , exprimându-și astfel insatisfacția. Tot odată s-a împotrivit cu tot corpul. S-a încovoiat ca peștele, s-a îndreptat vânos ș.a.m.d. Prin urmare, acceptarea de a se apropia de flori și de a le apuca, exprimă o afirmație, iar geamătul, strigătul etc. concomitent exprimă o negație.

Un alt exemplu. Dumitraș iubește mult să danseze, să joace, să sară, să topăie pe brațele mele, susținut fiind de subsuori. De data aceasta însă l-am ridicat așa, încât nu avea sprijin sub picioarele mele, ci numai se atinge ușor de ele. El a început să se împotrivescă, să „se screme”, să „geamă” că nu vrea așa.

#### **4 octombrie 1989 (6 luni și 2 săptămâni).**

*Interdicția. Neobositul cercetător.* Dumitraș nu șade cât e leacul: se așază, se culcă, se întoarce, se sucește, se ridică, se îndoaie, cercetează cu privirea, cu mânuțele, bate ritmic cu pâlmuțele. El nu vrea numai să stea pe picioare, ci vrea să sară, vrea la excursie, dar nu să contemple, ci să pipăie activ, să manipuleze cu obiectele cât mai variat - să le apuce, să le ducă la gură, să le scuture, să le alătore, să le suprapună, să bată cu ele, să le tragă, să le împingă, să le arunce ș.a.m.d.

Pe această bază, apar tot felul de nemulțumiri, exprimate prin negație. De exemplu, când noi îl punem să șadă pe șezute, el geme, „se screme”, strigă, țipă, plânge. Dacă însă îl luăm în brațe, îl ducem la excursie prin casă, îi arătăm obiectele din jur, comunicăm despre ele, îi permitem să le atingă, să le ia, să le țină în mână, el se liniștește, este mulțumit, ceea ce ar însemna o afirmație.

Îl întorc de unde l-am luat și îl așez. El din nou strigă, țipă, geme etc.

Când duce la gură obiectele (rața de pluș, cartea ș.a.), noi îi interzicem categoric printr-un NU apăsător. El aude, face o pauză, ne privește un pic uimit, cu gura căscată, apoi din nou încearcă să le ducă la gură. Noi din nou repetăm categoric același NU.

Astfel, preconizăm înțelegerea și folosirea negației și afirmației.

#### **5 octombrie 1989 (6 luni și 2 săptămâni).**

*Negația prin mârâit, țipăt, acțiuni.* După băiță, mama îi ștergea urechiușele cu bețișoare speciale cu vată. Dacă la început ședea liniștit, apoi după cca 30 de secunde a început să mârâie „m-î-î-î”, apoi să țipe „u-u-u-ul!” pe note ascuțite, exprimându-și nemulțumirea și opunând rezistență prin acțiuni îndârjite. Se împotriva cu tot corpul acțiunilor mamei.

#### **10 octombrie 1989 (6 luni și 2 săptămâni).**

*Topăitul.* Înainte Dumitraș iubea foarte mult să danseze (să facă așezări ritmice dese) pe picioarele noastre, ținându-l de subsuori și rimând ceva (hop-hop-hop) sau cântându-i ceva:

Dumitraș, Dumitraș,  
 Dumitraș de la oraș,  
 Băiețel, mititel,  
 Mititel și frumușel.  
 Mititel și frumușel  
 Înțepat de un țăntar,  
 Mare ca un armăsar.  
 La-la-la, La-la-la,  
 La-la-la, La-la-la,  
 Bine-mi pare,  
 Uite-așa!  
 La-la-la!

Acum însă se observă că nu mai vrea să țopăie, ci stă drept pe picioare (băț) și caută, cercetează ceva (plapoma, covorul, tapetul etc.). Dacă-l sprijinim de speteaza divanului, el *acceptă* și stă singur (chiar binișor) pe picioare. Nu stă pur și simplu, dar în acest timp cercetează numaidecât ceva cu mânuțele, cu privirea, cu gurița.

Deci, ținându-l pe picioarele noastre de subsuori și ademenindu-l cu cântecul („zăhărelul”), el nu se mai lasă influențat de comunicarea emoțională; chiar dacă încercăm să-l impunem să țopăie, „să joace”, susținându-l de subsuori, el se împotrivește - geme, strigă, țipă ș.a.m.d. *El neagă aceste încercări și intenții ale noastre de a continua să comunicăm cu el emoțional.*

### **16 octombrie 1989 (aproximativ 6 luni și 3 săptămâni)**

*Negarea și acceptarea obiectelor.* Ședeam pe divan lângă masa cu albiturile și jucăriile lui Dumitraș și îl țineam pe brațele mele. El a observat jucăriile și a început să le cerceteze cu privirea, să scâncească, să întindă mânuțele spre ele și să se joace. Eu am luat iepurașul și i l-am întins. El a refuzat categoric prin sunetul prelung „î-î-îî!”, bârzoindu-se cu tot corpul, cu expresia feței și vocii de la note rare, joase și întinse la note dese, ridicate și scurte, „șfichiuite” - un fel de geamăt, revoltă.

Am pus iepurașul la loc și i-am întins păpușica „pupsicul”. Din nou aceeași reacție (geme, se revoltă), dar continuă să ceară. I-am dat sferile sunătoare înșirate pe ață. același geamăt, revoltă de nemulțumire. Continuă să ceară prin scâncet.

Îi dau tubul de cremă cu care nu s-a „jucat” niciodată. Dumitraș s-a liniștit și a respirat ușor. Fiind mulțumit de satisfacerea trebuinței lui, a continuat să cerceteze în liniște tubul cu privirea, cu mânuțele, sucindu-l, întorcându-l, punându-l în gură etc.

Sunetul prelung „î-î-îî!”, bârzoitul cu tot corpul, vocea de la note rare, joase și întinse la note dese, ridicate și scurte, „șfichiuite” are sens de respingere, negare, „Nu”, iar liniștirea lui are sens de acceptare, afirmare, „Da”.

Am mai observat că sunetul „î-î-î” fuzionează, se contopește cu „n-n-n”, iar „î-î-î” evoluează în „n-n-n”, apoi în „înî” și „înci”.

### **19 octombrie 1989 (6 luni și 3 săptămâni).**

*Căderea din cărucior.* Astăzi Dumitraș a căzut din cărucior, sa lovit mai sus de urechea stângă la cap, nu s-a speriat și n-a plâns tare. Locul unde s-a lovit nu s-a inflamă și nici nu s-a învinețit. S-a liniștit la sânul mamei (a supt lapte, a băut chefir și a mâncat pireu de cartofi, apoi din nou a fost alăptat și a adormit). Era ora 11.00, ora, când, de regulă, adoarme. A dormit strâns și liniștit. S-a trezit bine dispus, vesel. În continuare, pe parcursul zilei n-a fost nici pomină de cele întâmplăte. N-a scâncit, n-a plâns, nu s-a jeluț de nimic absolut. Ca de obicei, a fost vesel.

Am respirat cu toții ușor, deși acuzam neatenția noastră față de copil. A căzut, se vede, reușit.

Deci, la această vârstă Dumitraș este în stare să se ridice, să se deplaseze nițel din loc. Ieșind la plimbare, nu întâmplător mama îi leagă o panglică pentru protecția lui, ca nu cumva să cadă din cărucior.

### **23 octombrie 1989 (6 luni și 3 săptămâni).**

*Negarea prin deplasare și interdicție.* Dumitraș se ridică pe piciorușe în poziție verticală liber, apucându-se și ținându-se de degetul arătător și mezin al mâinii mele. El a însușit tehnica ridicării pe picioare, ținându-le semi îndoite în momentul inițial, nu ca înainte drept „băț”, ceea ce-i crea probleme la ridicarea în picioare. Acum le îndreaptă numai către sfârșitul ridicării.

Mai mult ca atât: ținându-se de mâinile mele, pentru a-și păstra echilibrul, face așezări în pirostria (pe picioare) și se ridică din nou singur. Se așază și se ridică singur. Aceasta este o *performanță nouă* la el. Același lucru face ținându-se de pățuc.

Dumitraș este foarte dinamic, e permanent în mișcare: se întoarce, se sucește, se rotește etc.

Deci, mușchii picioarelor sunt bine dezvoltăți.

Se observă bine faptul că ne temem să-l lăsam singur pe divan, în cărucior (cu atât mai mult) s.a.m.d., chiar dacă este foarte puternic.

### **Interdicția „NU!” din partea noastră.**

În legătură cu *teama noastră de a-l lăsa singur* pe divan, în cărucior etc., încep interdicțiile noastre adresate copilului prin vocea severă și un pic ridicată „NU!”. De exemplu, mama l-a pus pe șezute pe divan și i-a dat jucării. După ce s-a jucat un pic, Dumitraș a lăsat jucăriile și se deplasa spre marginea divanului. Mama, care urmărea după copil, cu vocea ridicată, aspru și categoric i-a spus: „NU-U-U! BU!”. Dumitraș s-a oprit, a ridicat privirea încremenită și mirată spre ea. Mama a continuat cu voce blândă și liniștită: „BU! Nu se poate, ai să cazi jos!”. S-a apropiat de Dumitraș, l-a dat mai aproape de spe-

teaza divanului, mai departe de marginea lui. Dumitraș a continuat jocul sub supravegherea mamei.

**25 octombrie 1989 (aproximativ 7 luni).**

*Negația prin mârâit, țipăt, acțiuni.* După o băiță, mama îi ștergea urechiușele cu bețișoare speciale cu vată. Dacă la început ședea liniștit, apoi după cca 30 de secunde a început să mârâie „m-î- î-î”, apoi să țipe „u-u-u-u!” pe note ascuțite, exprimându-și nemulțumirea și opunând rezistență cu tot corpul la acțiunile mamei.

**26 octombrie 1989 (7 luni).**

*Nemulțumirea și negația. Lupta lui Dumitraș cu soarele și cu mine.* L-am pus pe pat culcat în fața soarelui de toamnă. Privind spre soare, a închis ochii, deoarece lumina îl orbea. Încerca să deschidă ochii, dar din cauza razelor solare nu putea. Peste cca 10 sec, a început să strige: „a-a-a-î-î!” Lupta cu soarele și cu mine continua.

El ba deschidea pe jumătate ochii, ba îi închidea. Peste 20 de secunde a strigat ascuțit „u-u-u-u!”. Apoi încă peste 20 de secunde a mârâit nemulțumit „m-m-î-î!”.

L-am ridicat și l-am întors de la lumină. Ne-am jucat un minut. A acceptat (afirmație) și s-a liniștit. Apoi din nou l-am pus cu fața în soare. Din nou aceleași manifestări ale negării.

Am repetat din nou proba. Reacția copilului a fost mai puternică, așa încât din geamăt și țipăt, mai-mai să treacă în plâns.

**Negația-nemulțumirea -interdicția**

*Negația ca nemulțumire puternică.* Lucram la masa de scris. Lam luat pe genunchi. El imediat a întins mâinile spre cărți. Eu i-am permis să le atingă, să le pipăie, să le simtă, apoi l-am retras, spunându-i: „Nu! Nu se poate să te joci cu cărțile!”. El a început să mârâie „m-m-m-î-î”. Din nou i-am permis să se atingă de cărți și după câteva secunde l-am retras așa, încât să ajungă cărțile. S-a întins spre cărți, dar nu le-a ajuns. A emis un țipăt îndelung „i-i-i-i-i-î!”. I-am satisfăcut și de data aceasta necesitatea de a cerceta cărțile. După câteva secunde, din nou l-am retras brusc de la cărți, dar așa, încât să nu le ajungă. Întinzându-se spre cărți și nefiind în stare să le ajungă, Dumitraș a răcnit „î-î-î-î!” și mai-mai să plângă. Eu iar i-am spus: „Nu! Nu se poate să te joci cu cărțile!”. Apoi l-am ridicat în brațe și am ieșit din cabinetul de lucru.

**28 octombrie 1989 (7 luni și 2 zile).**

A sunat telefonul. Dumitraș, care dormita la sânul mamei, a tresărit. S-a trezit și căuta vorbă. Mama l-a ridicat pe picioare. Am venit la ei și am început să comunic cu el. Dumitraș s-a bucurat, a zâmbit, „a jucat” (a sărit ca mingea sus-jos) pe picioare, ceea ce însemna „da”, se poate. L-am luat în brațe. S-a întors cu privirea spre mama. Am conversat dulce cu el un minut, apoi din nou l-am pus la sânul mamei și m-am îndepărtat. Când mama i-a propus sânul, l-a

respins cu mânuțele, a întors capul și privirea spre mine și a strigat puternic „î-î-î-u-u!”, ceea ce însemna „nu”, nu se poate și mai să dea în țipăt și plâns. S-a întors cu fața spre ușă, încotro mă îndreptam eu, și mă urmărea trist.

### **28 octombrie 1989 (7 luni și 2 zile).**

*Negația si întoarcerea corpului.* Îl țin pe Dumitraș în poziție verticală pe genunchi. Sprijinit de subsuori, stă bine pe piciorușele sale. Mă privește o clipă, apoi cu tot corpul se întoarce spre aparatul de radio, care este situat lângă mine. Îl forțez să se întoarcă cu fața spre mine. El ca un „Vanica-Vstanica” se întoarce din nou spre aparatul de radio. Îl mai forțez o dată să se întoarcă cu fața spre mine. El opune o rezistență puternică, se împotrivesc vânos cu tot corpul, mârâie (m-î-î), se îndreaptă, mai să se rupă din mâinile mele, spre aparat cu tot corpul, cu privirea și cu mânuțele.

La fel se comportă, când se întoarce spre mama, care intră în camera mea. Mârâie (m-î-î), mi se opune cu tot corpul.

### **29 octombrie 1989 (7 luni și 3 zile).**

*Negația si așezările în pirostriei.* Ținându-se de mâinile mele, Dumitraș face liber așezări și ridicări pe piciorușele lui scurte, dar tari și elastice. După 5 așezări se oprește brusc și stă neclintit în poziție verticală. Eu îl forțez să se așeze, dar el opune o mare rezistență, hotărât se împotrivesc, începe a se revolta prin mârâit (m-î-î). Repet aceeași procedură cu el de 4 ori, iar Dumitraș nu cedează. Are aceeași reacție .

### **30 octombrie 1989 (7 luni și 4 zile).**

*Negația și ochelarii.* Dumitraș este un cercetător neobosit al lumii din jur. Cu vreo două săptămâni în urmă a descoperit nasul și ochelarii mei. Întinde mânuța dreaptă spre nas, apoi spre ochelari. Doar pe o clipă îi permit să se atingă de nas și de ochelari. Apoi îi dau mânuța într-o parte. După o mică pauză, întinde mânuța spre ochelari. Iar îi îndepărtez mânuța. El nu se lasă bătut. Din nou își îndreaptă hotărât mânuța spre ochelari și revoltat mârâie (m-î-î-î) și apoi strigă nemulțumit (ă-i-i-i!).

### **31 octombrie 1989 (7 luni și 5 zile).**

*Negația și mâncatul gingiilor.* Pe Dumitraș continuă să-l mănânce gingiile. Nu are încă nici un dinte. Pentru a-și ameliora (ușura) durerea, își face permanent masaj la gingii, băgând degețelele și alte obiecte în guriță. Secretă multă salivă. Durerea de gingii, care persistă de la vârsta de 3 luni și 2 săptămâni, îl face să fie permanent încordat. Durerea de gingii își lasă amprenta asupra negării. Cum? Ea agravează, stimulează apariția negării, ascute expresivitatea manifestării ei.

Durerea de gingii este, probabil, o determinantă biologică a negării, exprimată prin note înalte, ascuțite, „șfichiuite” ale vocii, rostite din răspuțeri. În acest timp mișcările și acțiunile lui sunt nervoase, momentane, bruște, încordate, de scurtă durată, sub formă de explozie. Duce și frământă degețele-

le în gură, țipă, mușcă, se agită, se enervează, secretă salivă, dă din mânuțe, piciorușe, din tot corpul, din cap în toate părțile, arătând că durerea-i este sfâșietoare.

**31 octombrie 1989 (7 luni și 5 zile)**

*Negația si „A-a-a-î-î-î”.* Când este bine dispus, Dumitraș pronunță cu plăcere triade din diferite vocale, îndeosebi din vocala „a-a-a”, acceptând ceea ce îndeplinește (afirmație). Când neagă ceva, acest „a” îi pronunță neîntrerupt, apăsător, revoltat și-l trece în „î”. Triadele lui le pronunță de la note joase la note ridicate, de la rar, lent, încet la des, repede și ascuțit. Își face permanent masaj la gingii, luând totul în gură: jucării, obiecte, degetele și pumnii proprii. Neagă totul ce nu-i este pe plac, exprimând prin sunete vocale, produse pe note înalte și joase ale vocii, sunete izolate, rostite răspicat și tare, brusc și nervos.

*Negația si sărutul Inei.* Mama cu Dumitraș în brațe stăteau lângă ușa de la intrarea în apartament. Ina s-a întors de la colegiu, când afară era toamnă târzie. De la hainele ei se răspândeau recele de afară. Intrând în casă, a dat să-l sărute, dar el a respins-o, s-a împotrivit mârâind nemulțumit „m-î-î” și s-a ascuns de ea.

**3 noiembrie 1989 (7 luni și 1 săptămână).**

„A”- „A”- „A”. Când este bine dispus și vrea ceva, Dumitraș pronunță îndelung „a-a-a!”, de care se leagă adesea și alte sunete, formând involuntar mai



**Foto 5.** Începutul târâtului la Dumitraș/De la patrupele spre homo sapiens!

multe silabe. De exemplu, „b-a, m-a, m-e, n-a, d-a, c-a, v-a, î-a”, care, mai apoi, le va uni în silabe cu „u” („b-u, v-u, f-u, c-u”, etc.). Când pronunță silabele cu „a”, ne amintește de când avea 28 de zile. De data aceasta însă el le pronunță mai clar și mai răspicat. Aceste sunete nu curg unul din altul, ci sunt mai separate. Faptul că rostește diferite silabe ne demonstrează că în a doua jumătate a primului an de viață copilul silabisește mult și cu plăcere.

**7 noiembrie 1989 (7 luni și 2 săptămâni).**

Dai! Dai! Dai! Da - Da - Da!

Fiind în oșpeție la bunicii de la Balatina, în timpul mesei Dumitraș, ca și noi, dorea să bea ceai, compot, apă. Când mama îi prepara ceaiul, a întins mânuțele, privirea și tot corpul spre cană și, nemaivând răbdare, a strigat din răspuțeri: „Dai! Dai! Dai!”. Am rămas toți mirați. Acest „Dai!” l-a repetat și a doua zi, când a vrut să mănânce zeamă.

Dumitraș utilizează și „Da!” cu același sens, când cere ceva, în loc de „dă!”

Cum am menționat mai sus, uneori și scâncetul copilului exprimă „Dă”, iar liniștirea lui are sens și de acceptare, afirmare, „Da”.

**8 noiembrie 1989 (7 luni și 2 săptămâni).**

„Jocul” cu îmbinările de sunete și cu unele silabe preferate. Când este bine dispus, Dumitraș pronunță cu plăcere repetat diferite combinații de sunete și silabe, ca: „ba-ba-ba; a-ba-ba; bu-bu-bu; a- tea-tea; me-me-me; ma-ma-ma; vu-vu-vu; pa-pa-pa; bru-u-u-u; îmbru-u-u, când vrea afară. Dintr-o parte pare să fie un „joc vocal”. Ascultându-se cu plăcere, pronunță repetat și sacadat tot ceea ce poate și-i place. Când vrea afară, spune clar și conștient: „bru-u-u-u!” ori „îmbru-u-u!”.

**9 noiembrie 1989 (7 luni și 2 săptămâni).**

*Negația și respingerea jucăriei cu mâinile prin acțiuni*. Bine dispus, Dumitraș ședea pe divan. M-am adresat la el. Mi-a zâmbit. I-am dat o jucărie din masă plastică. Jucăria reprezenta un personaj, care devenise mai târziu preferat pentru dânsul, pe nume „Carlson”. Cam mare și incomodă era pentru Dumitraș, căci era aproape ca dânsul. El a împins-o cu ambele mâini înainte pe divan de-a târâitul prin acțiune clară, pronunțată, rapidă, bruscă, îndepărtând-o ca nedorită. Exact același lucru a manifestat copilul, când am repetat proba a doua, apoi a treia oară. Dumitraș din nou a împins jucăria cu ambele mâini, îndoindu-se în două și împingând-o cât mai departe de el, căutând o altă jucărie.

Putem menționa că structura Complexului Negării (CN), sau Complexului de Nemulțumire Socială (CNS), sau Complexului Ingratitudinii Sociale (CIS) (termenii îmi aparțin - P.J.) se constituie din patru blocuri principale (v. Tab. 2).



Tabelul 2

*Structura funcțională a Complexului Negării (CN) sau a Complexului de Nemulțumire Socială (CNS)*

<b>Complexul Negării (CN) / Complexul de Nemulțumire Socială (CNS)</b>		
<b>BLOCUL</b>	<b>1</b>	Percepția lipsei de comunicare emoțională cu cei din jur între 3-6 luni și de comunicare situativ-constructivă de la 6 luni în continuare.
	<b>2</b>	Manifestarea emoțiilor negative (neliniște, enervare, scâncet, țipăt, plâns. etc.).
	<b>3</b>	Mișcări, acțiuni agitate și tensionate ale mânuțelor, piciorușelor, căpșorului, corpului în întregime.
	<b>4.</b>	Vocalizări negative prin sunete, silabe, protocuvânt. cuvânt.

*Motivale comunicării copilului în cadrul CNS sunt de natură personală: nemulțumire, protest, refuz, insatisfacție etc.*

*Astfel, Complexul Negării la copii parcurge o cale specifică, de la manifestarea spontană, complexă, nediferențiată și necontrolată spre diferențierea, controlul, coordonarea acțiunilor. Cu înaintarea în vârstă, manifestarea spontană, necontrolată și nediferențiată a CNS nu dispare. Negarea sub această formă re-apare întotdeauna în contextul unor situații critice pentru om (când este obosit, bolnav, vulnerabil etc.).*

*În ontogeneză, dezvoltarea CNS/CN parcurge calea de la integru, nebulos spre diferențiere, clar. Deși la etapa inițială CNS se manifestă și se diferențiază, el nu dispare și continuă să acționeze pe tot parcursul vieții în contextul situațiilor de comunicare (între echipe sau individual, la demonstrații de stradă, proteste, mitinguri, dispute parlamentare etc.).*

**12 noiembrie 1989 (7 luni și 2 săptămâni).**

*Îmbolnăvirea lui Dumitras. Afară e toamnă și vântul devine din ce în ce mai rece. Dumitraș, neogoit și neobosit, a sărit cu gura căscată. Seara pentru prima dată a făcut febră de 39 grade. Se vede că a răcit.*

*Era târziu. Am chemat doctorul, i-a făcut o injecție. S-a liniștit, nu a dormit rău. Dimineața s-a trezit absolut sănătos.*

**13 noiembrie 1989 (7 luni și 2 săptămâni).**

*A doua zi din nou am chemat medicul și l-a consultat. I-a prescris medicamente pentru urechiușe și răceală. Seara i-am picurat în urechi și i-am dat o linguriță de sirop. Dimineața s-a trezit absolut sănătos.*

**11 noiembrie 1989 (7 luni și 2 săptămâni).**

*Negația sub formă de respingere cu mâinile, cu vocea și cu capul. M-am întors de la lucru, afară era frig. Mama cu Dumitraș în brațe, mi-a venit în în-*

tâmpinare și s-a apropiat de mine. Dumitraș s-a bucurat (afirmare). Când am dat să-l sărut însă s-a întors de la mine, respingându-mă cu mâinile, cu vocea, strigând nemulțumit de la tare spre încet, de sus spre jos: „î-î-î!” (negare).

Observăm, deci, că stând în casă, Dumitraș este foarte sensibil la temperatura de afară, cu care intră în contact. După cum a respins-o pe Ina, care venind de afară, a vrut să-l sărute, așa l-a respins și pe tata, care aveau hainele și corpul rece.

**19 noiembrie 1989 (7 luni și 3 săptămâni).**

*Îmbolnăvirea.* Dumitraș din nou a făcut febră înaltă.

Doctorul i-a prescris un medicament pentru diaree și în scurt timp s-a tratat. Cauza bolii, presupunem, au fost gingiile, dinții, care trebuiau să apară în curând.

**20 noiembrie 1989 (7 luni și 3 săptămâni).**

*Diareea și jalea durerilor de dinți.* Dumitraș a făcut febră și diaree. Doctorul n-a putut stabili cauza bolii, dar i-a prescris leacuri pentru diaree. Starea lui Dumitraș, credem, a fost din cauza dinților, deoarece saliva puternic și nici nu ne puteam atinge de gingiile lui. Nu lua nimic în gură. Dar dacă încercam să ne atingem de gingiile lui, era mare jale. Cu siguranță, deci, cauza stării lui au fost dinții.

**21 noiembrie 1989 (7 luni și 3 săptămâni)**

*Negația prin acțiuni cu mâinile fără voce.* O situație în care am observat spontan, cum se manifestă negația la nivel de acțiune și refuz, a fost când îi dădeam măr cu lingurița. La un moment dat, m-a apucat de mână și a împins lingurița spre mine, respingându-mi intenția mea de a-l hrăni. Eu din nou i-am dus lingurița cu măr spre guriță. El, ca și prima dată, mi-a apucat mâna și a împins-o de la sine. Eu am insistat încă o dată, întinzându-i lingurița cu măr și apropiind-o de gurița lui. El din nou a respins-o. Respingându-mi intenția de a-l hrăni, de fiecare dată îmi împingea mâna de la sine, *fără să scoată vreun sunet.* Când îmi împingea mâna, se îndoia în jumătate și își împingea corpul înainte din răspuțeri, până când nu se mai putea întinde mai departe.

Anticipând evenimentele, putem spune că Dumitraș a fost un copil foarte atașat de alimentația cu lapte matern. A supt sân până la vârsta de 2 ani și jumătate și poate că ar mai fi supt încă, dacă bunica nu insistă să fie înțărcat. Era o enigmă acest copil, care aproape că nu se alimenta suplimentar, dar adăugea în greutate normal și se dezvoltă după toți parametrii fizici și psihologici, chiar depășind nivelul mediu de vârstă.

**21 noiembrie 1989 (7 luni și 3 săptămâni).**

*Dumitraș a făcut din nou febră.* Îl dor gingiile. Salivează. S-a dus de două ori afară. Nu este capricios. La amiază a dormit bine, a avut un somn profund. S-a trezit cu dispoziție bună. Toată ziua a fost vesel, bucuros. În jurul

orei 19 a căzut de pe pat, de la înălțimea de 30 cm. , dar repede s-a liniștit. S-a întins după niște hârtii... și s-a dus. A plâns, dar după ce a supt laptele mamei dulce și cald, îndată a adormit.

### **25 noiembrie 1989 (în curând va avea 8 luni).**

*Negația prin acțiuni cu mâinile cu și fără voce.* Era aproape de ora 23. Dumitraș dormea lângă mama. Eu cu Ina priveam televizorul. Din cauza gălăgiei de afară, la un moment dat, Dumitraș s-a trezit, sa ridicat pentru o clipă în sus, a deschis ochii și se uita absent, nedumerit la Ina și la mine. S-a trezit la vorbele noastre și mama. Dumitraș cu ochii deschiși ne privea blând, din poziție culcat. Era liniștit, cuminte. Eu m-am ridicat de pe scaun, m-am apropiat de dânsul și, alintându-l cu câteva vorbe dulci și mângâietoare, am vrut să-l sărut, lăsându-mă încet cu capul spre obrăjorii lui. Dumitraș însă m-a împins cu ambele mâni, fără să scoată vreun sunet și fără să-mi dea voie să-l sărut. Mi-a respins intenția de a-l săruta.

Am încercat din nou să-l sărut. El a procedat la fel ca și prima dată, m-a respins, împingându-mă de la sine în sus cu ambele mâini. Am mai repetat acțiunea mea, dar a fost aceeași reacție din partea lui.

Am încercat să-l sărut și a patra oară. El m-a respins insistent înapoi cu ambele mâini și printr-un „n-î-i”, pronunțat (un fel de mârâit parcă), a întors spre stânga și capul de la mine.

Negarea dorințelor și tendințelor noastre de a ne apropia de dânsul, de a-l săruta ori cuprinde, se observă, de regulă, când copilul este aprofundat în starea sa de moleșeală și meditație copilărească, înainte de somn sau când este indispus, plânge, este de pe somn, după somn, flămând.

### **26 noiembrie 1989 (Dumitraș are exact 8 luni).**

*Negarea prin respingerea cu mâinile fără voce și cu voce prin mârâit, țipăt, plâns s.a. mijloace încercate bine pentru natura socială-psihologică a omului.* Cu Dumitraș în brațe, m-am apropiat de oglinda șifonierului. Bucuros și concentrat, el a început să cerceteze imaginile care au apărut în fața lui. S-a învi-orat și vocalizând ceva foarte grăbit, a pus ambele palmuțe pe oglindă și a început să cerceteze vizual și tactil suprafața ei, parcă inițiind un joc de palpare a suprafeței oglinzii. Urmărea curios și atent, cum se suprapun palmuțele pe imaginea lor. Era interesat de ceea ce descoperise. Jocul de cercetare i-a produs satisfacție. Era bucuros și bine dispus.

Eu am hotărât să-l apropii cu capul și cu fața de oglindă. Dar zadarnice mi-au fost încercările. Se împotriva, punând pe oglindă ambele mâini, negându-mi intenția. Protestul și rezistența lui erau direct proporționale cu forța pe care o puneam eu asupra lui de a-l apropia cu fața, capul de oglindă. .Nu mi-a reușit să-i suprapun fața reală pe imaginea feței lui din oglindă. Am repetat proba de 4 ori. Același efect. După încercarea a patra, când, totuși, se

lăsă un pic spre oglindă, la o distanță de vreo 10-15 cm, brusc s-a oprit și s-a opus din nou să se apropie de ea. Dacă la început tăcea, fiind concentrat, serios, apoi spre proba a patra, toate acestea au început să fie însoțite de vocalizarea unui „î-î-î” nemulțumit, un mârâit specific copilăresc.

Așadar, vedem că Dumitraș s-a împotrivit încercărilor mele de a-l apropia de imaginea lui din oglindă cu întregul corp și cu toată puterea lui (din răspuneri) și foarte nesatisfăcut a negat situația propusă.

De ce copilul la vârsta de 8 luni se teme parcă de imaginea proprie văzută în oglindă? Și mai cu seamă, când este impus să se apropie de propria imagine din oglindă? Probabil, de aceea, că încă nu înțelege, cum se reflectă chipul său în oglindă, chiar de știe că are cap, ochi, nas, guriță, urechi, mâini, picioare, burtică etc.

Cercetările arată, că ceva mai târziu, cca la vârsta de un an de zile, când își descoperă imaginea proprie în oglindă, copilul caută „celălalt copil” pe care-l vede în oglindă, după oglindă. *Nu se identifică încă cu sine.* Mai târziu, după mai multe exerciții de identificare, se va percepe în imaginea din oglindă ca aceeași persoană,.

Negarea intenției părintelui de a-l apropia, a-l suprapune cu fața și cu capul pe imaginea lui din oglindă, poate fi provocată și de temperatura rece a oglinzii.

E de menționat și faptul, că copilul cercetează lumea din jur cu ochii, urechile, cu limba, cu buzele, cu dinții, cu nasul, cu mânuțele prin atingere, pipăire, întoarcere, rostogolire, suprapunere, alăturare, mirosire ș.a. acțiuni cu obiectele, cu jucăriile, cu produsele alimentare, cu vestimentația etc., *dar nu cu capul.*

### **28 noiembrie 1989 (8 luni și 2 zile).**

*Negația și plânsul.* La noi în oșpeție a venit o rudă necunoscută pentru copil, pe nume Elena. Dumitraș bine dispus, se juca singur, deoarece mama se ocupa cu el variat și interesant (îi arăta jucăriile, comentând cu istorioare simple despre aspectul lor, caracterizând și însușirile de formă, culoare, dimensiune, moliciune, tărie, temperatură ș.a., dar și cum se poate juca cu ele, despre importanța sau valoarea lor socială, despre folosul lor ș. m. a. d.). Din când în când, Dumitraș pronunța niște sunete. Vocaliza: „ba-ba-ba; a-pa-pa; pa-pa-pa; ta-ta-ta; ma-ma-ma” ș.a.).

Mama supraveghea jocul lui Dumitraș și totodată stătea de vorbă cu Elena.

A sunat telefonul. Mama a ieșit din cameră. Dumitraș a rămas cu Elena. Îndată a început să plângă de la încet, rar, până la insistent, tare, de parcă n-o s- o mai vadă. Mare jale a fost!

Intensitatea plânsului creștea și numai întoarcerea mamei îl liniștea.

După câteva minute, telefonul se auzi din nou. Mama s-a apropiat de telefon cu copilul în brațe. Suna Ina, fiica, care învăța la colegiul de medicină.

Mama i-a propus să vorbească cu Ina, dar el a refuzat. Nu putea ieși mama din camera copilului. De cum încerca să iasă, el începea să scâncească, să strige, *negând, astfel, plecarea ei* prin sunetul „î-î-î-î-î”, care ar fi însemnat pentru el un nu hotărât. Dacă mama, totuși, ieșea pe câteva clipe din cameră, el începea să plângă și să repete insistent „n-h-î, n-h-î, n-h-î” urmărind-o cu jale.

Acest plâns era atât de jalnic și de puternic, încât l-am comparat cu vuietul unei mașini, care pornește brusc din loc cu mare viteză și intensitate crescând mereu: „Vu-u-u-u-u-î! Vu-u-u-u-u!” „,

Prin plânsul brusc și puternic Dumitraș a negat comunicarea nu numai cu ruda, în lipsa mamei, dar mai mult, lipsa mamei,. De ce? În a doua jumătate a anului la copii apare și se consolidează atitudinea diferențiată a lor față de persoanele cu care contactează, dar și „simțul abandonului” este foarte acut. De aceea, în lipsa mamei, copilul se simte părăsit și însingurat.

Negația prin plâns a lipsei mamei a apărut începând din luna a 8 de viață. De ce? Deoarece copilul era foarte atașat de mama. Cu mama rămânea acasă și numai cu ea era tot timpul. Tata și sora îi acordau prea puțină atenție, din cauza ocupației în activitatea lor.

(Așa puternic a fost atașat de mama până la vârsta de 5 ani. Când venea dimineața la grădiniță se despărțea foarte greu anume de ea, dar intra repede în contact cu copiii. Acasă o prefera tot pe mama în jocuri și în comunicare).

### **1 decembrie 1989 (8 luni și o săptămână).**

*Negarea prin respingerea cu mâinile, prin întoarcerea capului, a capului și prin vocalizări insistente de nemulțumire (separate și complexe), prin emoții de insatisfacție.* În timpul mesei Dumitraș îi împinge mâinile mamei cu tot cu linguriță, când ea încearcă să-l hrănească nu cu sân, ci suplimentar, cu pireu de cartofi. Opuându-se, a apucat cu ambele mânuțe mâna mamei și i-a împins- o înapoi cu tot cu linguriță. Când mama repeta acțiunea sa, insistând să-l hrănească suplimentar, Dumitraș proceda la fel, nega propunerea mamei, nu numai prin îndepărtarea linguriței, dar și prin întoarcerea capului de la hrană, prin mârâitul lui „m-î-î-î” .

Deci, Dumitraș încearcă un fel de negație exprimată întâi separat, prin respingerea cu mâinile fără voce, apoi cu întoarcerea capului, în sfârșit prin „mârâitul copilăresc *m-î-î-î*” (pronunță cu voce „m-î-î-î”) și apoi prin toate mijloacele împreună. Se produce atât diferențierea, cât și integrarea componentelor CNS, când copilul, cu orice preț, își apără punctul propriu de vedere.

Așadar, toate încercările mamei de a-l hrăni suplimentar, erau zadarnice. El insistent nega și intenția mamei, dar și hrana propusă prin respingerea ei.

Laptele mamei era mâncarea preferată a lui, de asta el refuza categoric de fiecare dată orice hrană suplimentară, în afară de apă sau ceai cald. Nici pireu de fructe nu mânca.

În toate situațiile de viață și de activitate copilul exprima negația prin indicii CNS întâi separat, apoi în diferite combinații. Copilul întâi a respins cu mâinile, apoi cu întoarcerea corpului și a capului, pe urmă prin mârâitul său specific copilăresc „m-î-î-î-î-î-î” și prin emoții de nemulțumire. În sfârșit, negația o exprimă prin toți parametrii CNS împreună. Dacă nu-i place ceea ce i se propune sau i se impune de părinți și de sora mai mare, protestează categoric și se împotrivește

**2 decembrie 1989 (8 luni și o săptămână).**

*Negarea și întoarcerea corpului, capului.* L-am luat pe copil în brațe și m-am apropiat cu el de ungherul cu jucăriile din pluș, unde erau aranjate mai multe pisici de culoare roză, gri și neagră, mare, mijlocie și mică. S-a înviorat și bucuros s-a întins spre ele, dar după ce le-a cercetat cu privirea și cu mâinile, nu a vrut să le ia pe brațe. Tăcut și îngândurat, dar și cu fața încordată, nesatisfăcut, a respins cu ambele mâini jucăria, pe care i-am dat-o să se joace. S-a întors de la jucărie cu fața și cu tot corpul spre umărul meu, ascunzându-se parcă de ea. Exact aceeași atitudine negativă a avut Dumitraș și când i-am propus pentru joc pisicile de culoare gri și neagră, exprimând negația la fel, prin aceleași acțiuni.

Observăm, dei, că tot ce nu-i prezintă interes, copilul neagă hotărât, prin refuzul de a lua, a privi, a se juca, a ține pe brațe, a mângâia, a asculta, chiar și a manca.

**2 decembrie 1989 (8 luni și o săptămână).**

*Manejul cu bucluc.* *Negarea și întoarcerea corpului, capului.* Îl punem pe Dumitraș în manej. Dar când se satură, nu mai vrea. În acest caz, când vede manejul, fiind în brațele noastre, imediat se întoarce cu spatele spre manej, se lipește cu pieptul de pieptul meu, pune capul pe umărul meu și se strânge la corpul meu cu toată ființa lui (cu mânuțele și cu piciorușele)..., numai să nu-l pun în manej.

Dacă din nou vreau să-l pun în manej, începe să se împotrivească nu numai cu corpul, dar și cu vocea, să scâncească, să mârâie, să strige și să plângă.

Chiar de era mare și încăpător, manejul pentru Dumitraș era o adevărată închisoare.

Când venea timpul să-l punem în manej, era mare bucluc în casă.

Canarul care cânta la bucătărie ca un adevărat interpret, nici acela nu-l putea liniști și ține în manej.

Fiind pus în manej, nu-l putea împăca nimeni: nici tata, nici Ina, nici mama.

Cum refuza, nega Dumitraș manejul? După cum am menționat mai sus, se lipea strâns de pieptul maturului, pune capul pe umărul

lui și cu toată puterea lui se întorcea de la manej. În cele din urmă, refuzul

sau negația manejului o exprima prin plânsul său jalnic și amar.

De clipele aflării lui Dumitraș în manej, ne amintim cu lacrimi pe obraz. Așa plângea de tare, umblând nervos în jurul manejului încât răgușea, dacă mama era ocupată cu spălatul ori cu prepararea bucatelor, fiind una singură acasă.

Dumitru prefera mișcarea liberă în spațiu. Dar era pericolos pentru viața lui să umble pe unde nu-i era voia. Așa a crescut, întrecându-se cu canarul. Canarul cânta, iar Dumitru plângea.

Negația manejului cu bucluc era la Dumitraș foarte insistentă și pronunțată, exprimându-se mai mult prin plânsul său jalnic și puternic, precum și prin umblatul în jurul lui pe picioare cu sprijinul de marginile lui moi și calde.

### **7 decembrie 1989 (8 luni și două săptămâni).**

*Primul dinte.* Azi seara, Ina a observat la Dumitraș primul dinte răsărit pe mandibula de jos. Abia-abia se întrezărea din gingia inflamată. Bucuroasă, a chemat-o pe mama, Lovind ușurel cu lingurița pe dinte, s-au convins că primul dinte își făcu deja apariția. Dumitraș avea 8 luni și 2 săptămâni. Se auzea bine sunetul, produs de lovitura ușoară a linguriței.

Când m-am întors de la lucru, mi-au demonstrat și mie apariția dintelui. Dumitraș nu era capricios. Mare bucurie a fost. Numai Dumitraș nu înțelegea, de ce ne bucuram. El nu nega bătaia cu lingurița pe dinte, dimpotrivă, îi plăcea să ne jucăm cu el așa, susținea (afirma).

Observație: copilul niciodată nu neagă ceea, ce-i place sau îi produce satisfacție. Dimpotrivă, el susține și ne arată aceasta, afirmă.

**E de menționat că în ierarhia manifestării CNS noi am observat și am diferențiat ca acțiuni de protest și de neacceptare:**

- ✓ respingerea cu mâinile;
- ✓ întoarcerea capului;
- ✓ întoarcerea corpului;
- ✓ mârâitul și alte vocalizări negative;
- ✓ scâncetul;
- ✓ țipătul;
- ✓ strigătul;
- ✓ plânsul – apogeul negației, care se manifestă furtunos și puternic, fiind însoțit de expresia accentuată a insatisfacției cu mișcări de respingere ale corpului (cu capul, mâinile și picioarele).

Este de menționat și faptul, că odată cu apariția dinților, nu s-a schimbat deloc manifestarea CNS. A dispărut, în schimb, ducerea obiectelor și a jucăriilor la gură, salivarea abundentă și nervozitatea din cauza durerii.

### **8 decembrie 1989 (8 luni și două săptămâni).**

*Cel de-al doilea dinte.* Astăzi mama a observat la Dumitraș și apariția celui de al doilea dinte. Copilul se simțea bine.

Tabelul 3

*Ierarhia manifestării diferențiate și integrale a complexului de nemulțumire socială*

Diferențierea indicilor	Forma integrării indicilor
Acțiunea de respingere cu mâinile	Integrarea lor are loc sub formă de diferite combinații din aceste componente; apogeul -capriciul (plânsul, acțiuni cu mâinile, picioarele, capul, corpul; se trânteste, se târâie, se zbate)
Întoarcerea capului	
Întoarcerea corpului	
Mârâitul	
Scâncetul	
Țipătul	
Strigătul	
Plânsul	

### 26 decembrie 1989 (9 luni).

*Dispariția apucării cu gurița a obiectelor.* Cu apariția primilor dinți, a dispărut ducerea la gură și apucarea cu gura a obiectelor și jucăriilor. În perioada când la Dumitraș, unul după altul, răsar toți dințișorii, am observat și înregistrat aceleași manifestări ale negării.

### 2 ianuarie 1990 (9 luni și 1 săptămână)

Negarea prin acțiuni de retragere a mânuțelor. Începând cu ziua de astăzi, am observat negarea prin acțiuni de retragere a mânuțelor proprii, care este o nouă performanță a CNS.

Fiind culcat pe spate, nu mai vrea să-mi întindă mâinile pentru a fi ridicat pe picioare ca altă dată. Când îi propun să-mi dea mânuțele, mă privește iscoditor drept în ochi și peste câteva clipe, *le retrage*, îmi neagă propunerea.

Negația copilului de a-mi întinde mâinile pare a fi un joc la prima vedere, dar dacă insist în această rugă, Dumitru nu se lasă bătut. El exprimă negația la fel. Dacă-l mai și impun să-mi întindă mânuțele, mă aleg cu un geamăt prelung de nemulțumire „*m-î-î-î-î*” ori chiar cu plânsul lui, care seamănă în aceste situații cu sunetul sirenei mașinii salvării.

### 6 ianuarie 1990 (9 luni și 2 săptămâni)

*Poziția „Copăcel” și Negația.* Refuzul copilului de a fi susținut sau de a nu fi apucat de mâini pentru a fi ridicat pe picioare a dus la demonstrarea poziției de ”Copăcel”, fără sprijin într-un interval de timp foarte scurt, după probele mele, la 9 luni și 2 săptămâni. Mama și sora copilului au observat performanța, când se aflau în casa mare cu Dumitraș, care a stat copăcel, pe picioare singur cca 7-8 sec.

Dumitraș *nu s-a târât deloc*. Mergea foarte liber în jurul manejului la 7 luni cu viteză uimitoare. De asta, credem, a mers pe picioare, fără a traversa



această mișcare. Mai credem că anume manejul cu bucluc a sporit independența în însușirea poziției bipede și a mersului de către Dumitraș.

### **9 ianuarie 1990 (9 luni și 2 săptămâni).**

*Negația si darea din cap de la stânga la dreapta.* Dumitraș a început periodic să dea din cap orizontal, de la stânga spre dreapta și invers, sub formă de semi rotație, de 180 de grade. Aceasta el o face ușor, cu iscusință, pronunțat, cu frecvența de aproximativ 1/8 de notă muzicală.

Care e cauza? Mama spune că el face aceste mișcări când vrea să se manifeste prin ceva, să atragă atenția celor din jur, să-și încerce puterile, deoarece primește de la aceste mișcări satisfacție.

Când înfăptuiește Dumitraș aceste mișcări? În bună dispoziție: aflându-se singur în manej; sărind în sus pe picioare, fiind susținut de mama, de tata, de sora lui Ina.

Eu am mai observat că el face aceste mișcări și când îl dor gingiile, neavând posibilitate să bage degețelele în gură la locul cu durerea (în timpul săritului, când se ține de manej, ori de mâinile adultului). Dumitraș începe să dea din cap de la stânga spre dreapta, cea ce creează impresia „ursulețului jucăuș pe podeaua fierbinte”. Pare-se, el „joacă” de durere.

Nu putem explica natura acestei mișcări, presupunem însă că ea va servi mai târziu ca temelie în apariția *gestului* „NU”, prin care se redă negația .

### **12 ianuarie 1990 (9 luni și 2 săptămâni).**

*Negația si închiderea ochilor.* Ținându-se de mâinile maturului, Dumitraș iubește foarte mult să sară pe divan în SUS.

Este interesant că în acest timp, pe câteva clipe, închide ochii, apoi îi deschide, iar îi închide și-i deschide și tot așa de mai multe ori. Când deschide ochii, foarte bucuros întoarce privirea spre mama, care șade alături și-i susține jocul. Satisfăcut, continuă săritul și conștient cere apreciere.

Presupunem că acesta este la el un joc „de-a ascunselea”. Prin închiderea ochilor, „se ascunde”, iar prin deschiderea lor, apare.

El nu știe încă de jocul „de-a ascunselea”, dar singur creează acest „joc” de la care primește mare satisfacție, deoarece este plăcut pentru el. Închizând ochii, i se pare că a dispărut, s-a ascuns, nu mai este (se aseamănă cu struțul, care bagă capul în nisip, iar corpul îl ține afară).

Este foarte clar că atunci când Dumitraș sare și succesiv închide, apoi deschide ochii, nu numai se distrează. Această performanță are, probabil, și sens de negație. În așa fel, copilul își *neagă existența, ne arată că nu este, a dispărut*. Dacă la patru luni se ascundea trăgând plapuma peste cap, acum închide ochii, în așa fel, credem că *își neagă existența sa în câmpul optic al nostru, de parcă ar spune* „Eu.. .nu-s, nu sunt! „.

**14 ianuarie 1990 (9 luni și 2 săptămâni).**

*Negarea, darea din cap de la stânga spre dreapta și închiderea ochilor.* Cu sprijinul nostru, Dumitraș sare ca o minge pusă în priză pe divan ori în manej. În timpul săritului, el concomitent dă energic din cap cu ochii închiși. Deci, ceea ce nu demult se manifesta separat, acum s-a contopit într-un tot unic, apărând o sinteză dintre mișcarea capului, închiderea ochilor și sărit. De la acest „joc” pe care l-a creat singur, primește o mare satisfacție. Sinteza acestor mișcări separate îl face pe copil fericit, arătându-l nu numai independent, original în „jocurile” sale, dar și ingenios.

Deci, „jocul” lui, numit de noi „Eu nu sunt!”, exprimat prin închiderea ochilor, e întărit prin darea din cap de la stânga spre dreapta și invers. Prin aceasta copilul cochetează cu mama, cu tata, cu sora, se pune și pe sine, dar și pe matur la diferite încercări (cercetează și își extinde cunoștințele despre sine și despre alții).

Acest „joc” „de-a ascunselea”, inventat și preferat de Dumitraș, l-am putea denumi „Nu sunt-Sunt!”. Prin acest „joc” copilul ne sugerează ideea că negarea și afirmarea sunt două operații opuse. În jocul său, la nivel de acțiune, la această etapă de dezvoltare a copilului, ele se observă concomitent și succesiv prin închiderea și deschiderea ochilor în timpul sărutului și darea din cap de la stânga spre dreapta și invers. Prin acest „joc” Dumitraș își neagă și își aprobă (confirmă) existența.



**Foto 6.** Dumitraș pregătit să sară în sus, închizând și deschizând ochii, dând din cap de la stânga spre dreapta.

**19 ianuarie 1990 (9 luni și 3 săptămâni).**

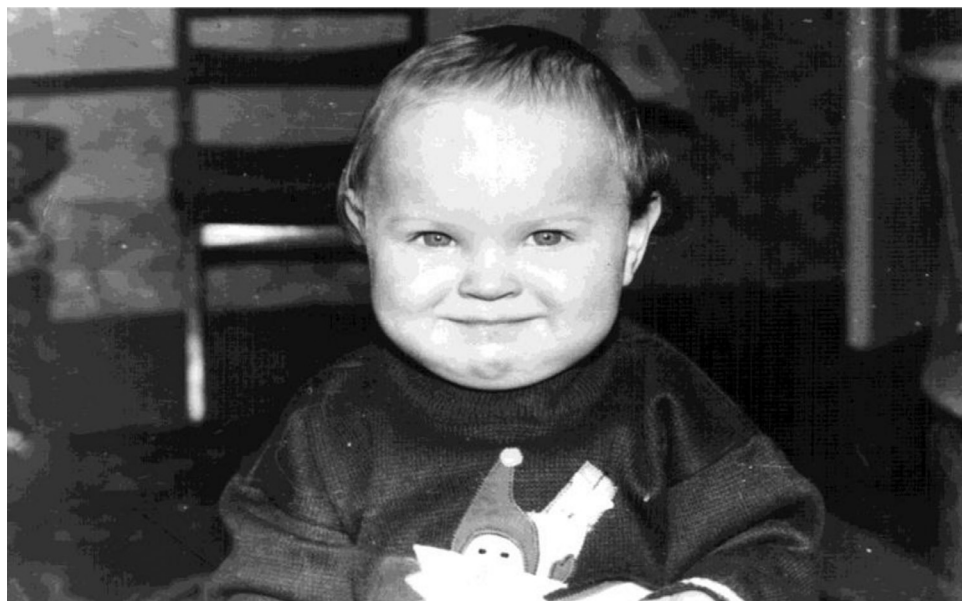
*Negația-mama-casa mare-manejul- jucăriile s.a.m.d..* Dumitraș ne duce dorul mie și surorii mai mari, care ne vede mai rar și puțin. S-a săturat să stea numai cu mama. Când ne întoarcem cu Ina de la muncă, se cere cu jale la noi. De asta, când ne aflăm cu toții acasă, preferă să se joace cu noi. Dacă mama vrea să-l ia la dânsa, el mârâie „m-m-m-î-î” și categoric refuză. Se întoarce de la ea, lipindu- se strâns cu capul și cu pieptul de noi.

În probele prin care încercăm să verificăm, dacă atitudinea lui este într-adevăr diferențiată față de noi, el se manifestă destul de hotărât: luptă, respinge și neagă cerința mamei de a merge cu ea. Refuzul îl exprimă prin mârâit, strigăt, țipăt, chiar și prin plâns. (De la mârâit trece la strigăt, de la strigăt trece la țipăt, de la țipăt-la plâns).

Aceleași manifestări ale negației apar și față de camera lui, față de jucării, față de manejul în care nu mai dorește să stea.

Se observă o anumită evoluție și în mișcările, acțiunile copilului, când nu acceptă, neagă ceva. Opune rezistență, întoarce corpul când neagă încercările de a fi luat cu forța în brațe; se împotrivește, respinge, luptă cu intențiile noastre, pe care nu le acceptă.

Cum este și firesc, pe lângă faptul că este dorit, atașat și de noi, credem, că fiecare membru al familiei introduce în viața copilului ceva nou, neordinar, făcându-i activitatea mai variată, mai bogată, mai interesantă. De aceea, probabil, caută să se joace și cu noi. Pe câtva timp, așadar, Dumitraș neagă totul (pe mama, casa mare, jucăriile) și ne acceptă pe noi (pe sora, pe tata).



**Foto 7.** Exprimarea bucuriei și satisfacției de către Dumitraș.

Tendința copilului spre extinderea experiențelor de comunicare cu toți membrii familiei, consolidează atașamentul, dragostea reciprocă în familie. Viața mai variată și mai bogată în impresii noi, îl face pe Dumitraș fericit și împlinit.

**26 ianuarie 1990 (10 luni).**

*Mersul cu sprijin.* Dumitraș stă copăcel, merge, se deplasează liber în jurul manejului, sprijinindu-se de marginea lui plăcută, caldă și moale ca mâna mamei. Se așază, se ridică, când vrea și cum vrea. Când este sătul și uscat, în prezența noastră, stă în manej fără probleme. Continuă să-l doară gingiile. Are 6 dinți: 4 sus și 2 jos.

Refuză să fie hrănit de cineva. Vrea să mănânce singur. Ia lingurița și face încercări de a o mânui independent.

Când stă „copăcel”, bate din palme „tăpșele”. La un moment dat, își pierde echilibrul și cade, dar pe șezute ori în pirostrie, ușor.

Când ne îmbrăcăm și ieșim afara, Dumitraș ne dă din mână și ne spune „Pa!Pa!Pa!”, adică „La revedere!” . „Pa!Pa!Pa!” le zice și jucăriilor, când le aruncă din manej ori din pătuc.

E de menționat că, începând cu această vârstă, Dumitraș *neagă orice încercare a noastră privind suprimarea independenței lui*. Totul vrea să facă *singur*. Tendința spre independență o exprimă prin *cuvântul „EU!” și propoziția*



**Foto 8.** Bucuros, Dumitraș ne petrece prin manifestarea complexului de învioreare.

„EU singuu!”. Neagă orice cerință a noastră să facă ceea, ce singur nu dorește sau nu-i produce plăcere în acel moment.

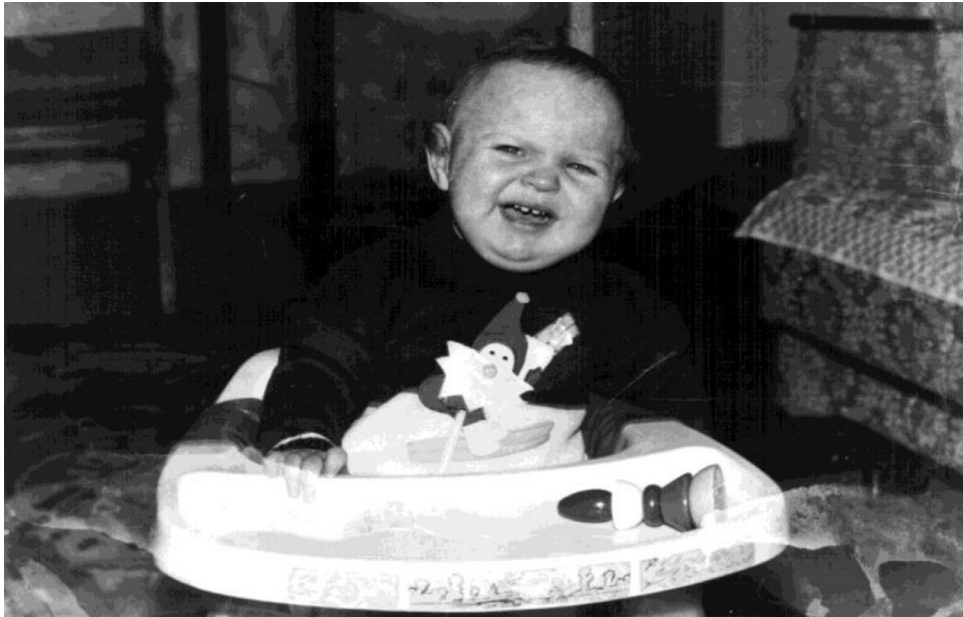
**19 februarie 1990 (10 luni și 3 săptămâni).**

*Negația și bătaia (ca nivel, formă a negației).* Dumitraș stă copăcel în manej. La un moment dat se descalță de un papucel și-l aruncă în afara manejului. Eu iau papucelul și încerc să-l încălț. El refuză categoric. Respinge papucelul cu mânuța stângă, cu dreapta se ține de marginea manejului. Stă în picioare, nu vrea să se așeze. Eu am încercat din nou să-l așez, de data aceasta cu forța, și să-l încălț. Cu voce tare a început să țipe în semn de protest și mi-a respins papucelul cu mâna. Când am încercat să-l încălț cu forța a treia oară, așa s-a supărat, încât a luat papucelul și a început să-l bată cu mânuța, nu cu o lovitură izolată, dar cu mai multe mișcări consecutive, care creau efectul bătăii papucului cu mâna dreaptă, strigătul trecând treptat în plâns.

Deci, bătaia papucului (repetarea deasă a mișcărilor de respingere a lui) este:

- ✓ un rezultat al negării,
- ✓ o formă a ei,
- ✓ un nivel al acesteia,
- ✓ un proces al ei.

E de menționat însă că și protestul copilului de a fi încălțat cu forța este o manifestare a negației (este negarea intențiilor mele de a-i impune dorința mea, de a mă implica neinvitat în activitatea lui, de a-l forța să accepte propunerea mea. Când copilul are ocupația sa pe plac, care poate este o investigație



**Foto 9.** Manifestarea complexului de nemulțumire socială (CNS) de către Dumitraș.

ori un joc amuzant pentru el în momentul dat și care nu este periculoasă pentru sănătatea și dezvoltarea lui, nu avem dreptul să intervenim și să schimbăm ceva forțat în activitatea lui. De aceea copilul neagă tot ce nu-i este pe plac, opunând rezistență, uneori ajungând chiar la disperare că nu se poate apăra, nu-l poate convinge pe adultul îndărătnic și egoist.

**24 februarie 1990 (11 luni și 3 săptămâni).**

*Cauza si efectul.* Dumitraș iubește muzica. Ascultă cu plăcere difuzorul și radioul. Îl așez pe divan așa ca să nu poată să ajungă difuzorul. El însă trage plapuma și ia difuzorul cu mâna dreaptă. Am repetat proba de mai multe ori și am obținut același rezultat. Cercetează și ascultă sunetele muzicale.

„Se joacă” cu plăcere și cu magnetofonul portativ. Apasă pe butonul-start de mai multe ori, urmărind cum se deschide și se închide ferestruica. La aparatul de radio dă sunetul ba tare, ba abia auzit, ascultă muzica cu plăcere, cercetând astfel și aparatul, și muzica.

Eu urmăresc și înregistrez amănunțit, cum se manifestă negația la nivel de acțiune în situația dată. Copilul *neagă tot ce-i propun*. Face ce-i este interesant cu deosebită plăcere. Nu-i împiedic să acționeze cum vrea.



**Foto 10.** Dumitraș este orientat și concentrat la cercetarea și mânuirea obiectelor, jucăriilor (complexul de liniștire cognitivă).

Astfel, am constatat că necesitatea copilului de a cunoaște, depășește orice interdicție din partea părinților, de aceea nici nu le dă ascultare, când vrea deschisă și accesibilă calea spre atingerea ei. Insistent, categoric și hotărât, Dumitraș neagă influențele acestora (de orice ordin nu ar fi ele) și caută activ mijloace de realizare a acestei trebuințe.

**26 februarie 1990 (Exact 11 luni).**

*Negația prin retragerea mâinii.* Ne aflăm cu Dumitraș afară, pe stadionul din curtea noastră. L-am pus pe picioare (jos, pe iarbă). El stătea copăcel. Mama, vrând s-l ia de mână, i-a întins mâna. Dumitraș însă, pe tăcute, și-a retras mâna. Mama a insistat din nou să-l ia de mână, Dumitraș însă și de data aceasta și-a retras mâna. După a treia încercare, Dumitraș a început să dea des din mână, arătând astfel că nu vrea, negând intenția mamei. Dorința mamei nu a coincis cu starea copilului. Mișcările „Nu vreau!” le înfăptuia cu mâna, de care a vrut să-l ia mama. Aceste mișcări Dumitraș le înfăptuia nu pe linie orizontală (de la stânga spre dreapta și invers), dar pe linie verticală (sus-jos).

Chiar de este încă neîndemânatic și stângaci în toate, Dumitraș *vrea să facă totul singur*. Tendința spre *independență* sporește vădit și el neagă tot ce nu-i este pe plac.

**28 februarie 1990 (11 luni și 2 zile).**

*Negația prin gestul cu capul.* Astăzi la Dumitraș a apărut negația prin gestul de întoarcere a capului.

Stăm cu toții la masă. Mama îi propune să mănânce, fiind hrănit din linguriță. Întoarce capul, închide strâns gurița și împinge lingurița cu mânuța de la sine. Mama a retras lingurița. Dumitraș a întors capul în poziție inițială. Mama repetă propunerea sa. Dumitraș din nou întoarce capul într-o parte. Mama din nou retrage lingurița. Dumitraș a revenit la poziția inițială. Mama nu se lasă. Îi întinde a treia oară lingurița și o apropie de gurița copilului. Dumitraș a început să dea din cap repede pe orizontală (în stânga, în dreapta, cca sub 180 de grade), demonstrând că el nu vrea nici mâncare, nici hrănit.

Astfel, Dumitraș neagă atât alimentația suplimentară, cât și dorința mamei de a-l hrăni. *Gestul de întoarcere a capului* la nivel de mișcare este expresia negației la intenția mamei, care se manifestă și prin refuzul acut de a deschide gurița și de a lua hrana din linguriță, chiar și atunci, când acțiunile repetate ale mamei devin mai insistente.

Dumitraș neaga orice alimentație suplimentară, poate și de aceea că a fost hrănit cu lapte matern până la doi ani și jumătate.

**11 martie 1990 (11 luni și 16 zile).**

*Negația si străinii. Negația si frica.* La Dumitraș este foarte pronunțată *atitudinea diferențiată față de oameni, deosebindu-i pe ai săi de străini*, și nu vrea să comunice în lipsa mamei sau în lipsa altor membri ai familiei cu oaspeții (rudele, vecinii, prietenii).

Cine nu ar veni la noi în ospete, Dumitraș nu vrea să comunice cu ei. Îi privește de jos în sus și se ține scai de noi. Orice încercare din partea noastră, dar și a oaspeților, de a-l dezlipi de noi, de a sta de vorbă, nu este acceptată. Dumitraș neagă persoanele străine și nu dorește să comunice nici în ruptul capului cu ele. Astfel, oaspeții se confruntă cu o mare împotrăvire, rezistență din partea lui.

Dumitraș neagă, așadar, orice încercare de a fi atras în comunicare cu oamenii necunoscuți. Mijloacele prin care neagă sunt:

- ✓ retragerea;
- ✓ se ține strâns cu mânuța de haina părinților;
- ✓ se ascunde după noi;
- ✓ plânge, când este impus să accepte propunerea noastră;
- ✓ nu vrea, categoric neagă persoanele străine, nu le acceptă.

E de menționat că Dumitraș a crescut într-un mediu familial îngust și face impresia că este un copil sălbatic. Pe de altă parte, poate asupra dispoziției lui se răsfrânge și starea legată de apariția dinților. El în continuare simte durere și mâncărime de gingii, din nou abundent salivează și ține degetele în guriță permanent, este nervos, agitat, încordat, scâncește, e capricios, se duce mai des afară etc. Cum este și de așteptat, Dumitraș este mai atașat de mama, cu care contactează mai des. În lipsa ei, în genere, protestează, se opune, fuge, se ascunde, plânge și nu acceptă nici un fel de compromis de a intra în comunicare cu străinii.

### **12 martie 1990 (11 luni și 2 săptămâni).**

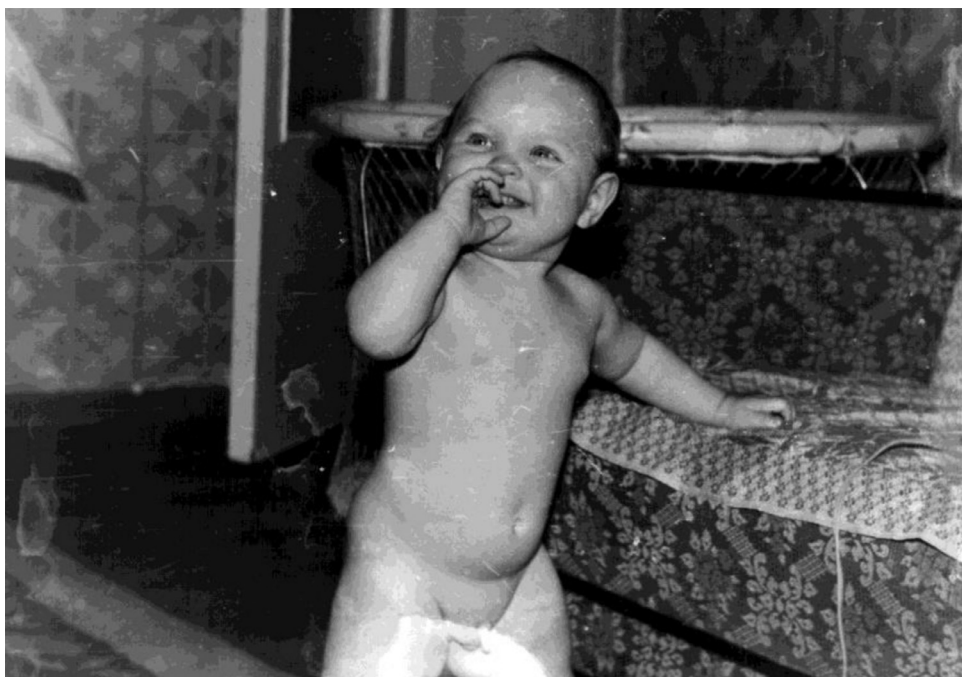
*Negația și primii pași independenți.* Petru prima dată în viața sa, Dumitraș a dat din mâini în lături, negându-ne prezența, susținerea și... s-a pornit. A făcut *independent* primii săi pași. Bucuria noastră a fost fără margini (s-a bucurat și Dumitraș, și noi).

Primii pași independenți! Această performanță a lui Dumitraș este în viața noastră și bucurie, și nostalgie. Bucurie, întrucât crește și este sănătos. Nostalgie, deoarece nu va mai fi acel bobocel de aur permanent în brațele noastre, să-i simțim căldura și atingerile calde, plăcute și dulci ca mierea. De astăzi va explora lumea și mai activ, devenind independent prin însușirea mersului și a deplasării în spațiu prin mers. (Dumitraș nu s-a târât).

Da, astăzi el s-a rupt de noi. A negat ajutorul nostru, susținerea noastră și a pășit în **INDEPENDENȚĂ**. Deși-i relativă, dar independență. Pentru el nu exista mai mare satisfacție decât *sentimentul autoafirmării și independenței*.

Agitația și încordarea din ultimele zile, când Dumitraș neogoit, nemulțumit, neînduplecat, cu sprijinul de pereții camerelor a tot exersat mersul curios și curajos, căci căderile nu-l înfricoșau, dar îl încurajau, *s-a potolit*. Dumitraș s-a mai liniștit.





**Foto 11.** Înfrățuirea primilor pași independenți de către Dumitraș, sau, perifrăzându-l pe Mihai Eminescu, de la patrupeze la biped e-o cale-atât de lungă, că mii și mii de ani i-au trebuit ca homo sapiens să ajungă!

Curiozitatea copilului față de *lumea obiectelor* era extrem de mare și tot atât de mare era și neputința lui de a se descurca independent în problemele, care-i apăreau în cale. Nu le putea ajunge singur, denumi verbal, mânuie corect etc. De aceea, recurgea destul de frecvent la ajutorul nostru.

În căutare de noi impresii, ca un cercetător neobosit, a devenit mai matur, mai stăpân pe sine, însușind *poziția bipedă a corpului, mersul independent și asimilarea independentă a spațiului, explorarea lui.*

Deci, curiozitatea copilului față de lumea din jur se exprimă prin cercetarea neobosită a jucăriilor, precum și a obiectelor de uz casnic și prin însușirea acțiunilor cu ele.

Pe de altă parte, neputința copilului de a se deplasa spre obiectele dorite, de a-și exprima verbal dorințele, de a acționa independent cu jucăriile și obiectele din jur, până nu intervine maturul, duce la *contradicția dintre necesitățile copilului și imposibilitatea lui de a și le satisface independent.* Această contradicție constituie *cauza de bază a crizei pe care o traversează acum Dumitraș și pe care am numit-o criza protoindependenței* (a primei independențe) - termenul îmi aparține (P.J.). După cum se știe, la vârsta de aproximativ 3 ani (plus-minus) la copii se manifestă *criza independenței.*

### **Negația acțiunilor copilului din partea noastră**

Mersul fără de sprijin a rezolvat o parte din criză. Din momentul, când a însușit mersul independent, Dumitraș a rezolvat o altă parte a trebuințelor sale, să-și satisfacă necesitățile proprii de cercetare a lumii, să se apropie singur de obiectele preferate. Dar, simultan, apare acum *contradicția dintre ceea ce vrea el și ceea ce nu se poate și este categoric interzis de părinți*. Acum Dumitraș se bagă peste tot: trage, varsă, împinge, răstoarnă, gustă (pune în gură), strică, iar noi în acest timp mereu îi interzicem prin negația „NU!”, „NU SE POATE!”, „NU TE BĂGA!”, „NU TRAGE!”, „NU VĂRSA!”, „NU LUA!” etc. Acest „NU!” apăsător, uneori chiar prin strigăt categoric al maturului, persistă mult mai pronunțat acum decât oricând până acum, cu excepția când îi dirijăm activitățile și este o condiție necesară de învățare și asimilare a regulilor de comportare, care îl ajută să devină un copil educat, prudent, să parcurgă *criza anului unu de viață* mai liniștit, mai domol, dar și să se învețe a nega corect. Totuși, *din când în când, îi permitem să exploreze spontan, de unul singur, lumea din jur*.

**26 martie 1990 (1 an de zile)**

#### **Datele antropometrice.**

**Înălțimea:** 75 cm;

**Masa corpului:** normală;

**Dinții:** are șase dinți (patru sus și doi jos);

**Sănătatea:** Dumitraș a fost un copil sănătos, dar de câteva ori a răcit, iar starea bolnavă a fost legată de ieșirea dinților. Nu a fost bolnav de boli serioase și grave.

**Deplasarea.** Se deplasează fără de nici un sprijin, independent, parcurgând distanțe mici, cum este și firesc (distanța dintre o cameră în alta, de 2-3 metri). Dacă cade, se ridică singur și continuă mersul. În timpul mersului ține ambele mânuțe înainte, puțin lateral și desfăcute, ca acrobatul, clovnul pe sârmă, de parcă ar păstra echilibrul (dar poate așa și este).

**Vocabularul.** Folosește în vocabularul activ cca 30 de cuvinte, care le rostește copilărește, însă vocabularul autonom a fost unul deosebit la Dumitraș. Nu a avut defecte de pronunție.

#### **Activitatea primordială. Acțiunile cu obiectele.**

Dumitraș este un copil curios, curajos, foarte activ în explorarea lumii și deosebit de abil în mișcări.

Poate suci și desuci toate roticelele de la aparatul de radio „Rigonda”, face sunetul mai puternic, mai slab. Apasă pe toate butoanele și oprește, pornește aparatul. Cântă cu interpretii „lio-lio-lio”.

Apasă și pe butonul magnetofonului și deschide, închide ușița de intrare.

Alătură două, trei, mai multe cuburi și construiește mașinuțe, trenuț și le mână înainte, concomitent spune: „vu-vu-vu!”, „tuc-tuc-tuc!”, „u-u-u-u!”.

confuz și nu prea clar. Suprapune cub peste cub și apasă cu mare putere peste ele, că țâșnesc de sub mână lui.

Desface și montează păpușa „matrioșka”, piramidele din inele de diferită mărime și culoare.

Răsfoiește corect cartea. Examinează atent imaginile. Arată și comentează imaginile (pisicuța face „miau”, cățelușul - „hau!”, găscă - „ga-ga-ga!”, rața - „mac-mac-mac!”, oița - „be-be-be!”, șoricelul - „chiț-chiț-chiț!”, calul - „mi-ha-ha!” ș.a.).

„Scrie”, cercetează tocul cu spirală (apasă, scoate spirala, o pune la loc, dar nu mai poate monta pixul). La toate spune: „Ta”.

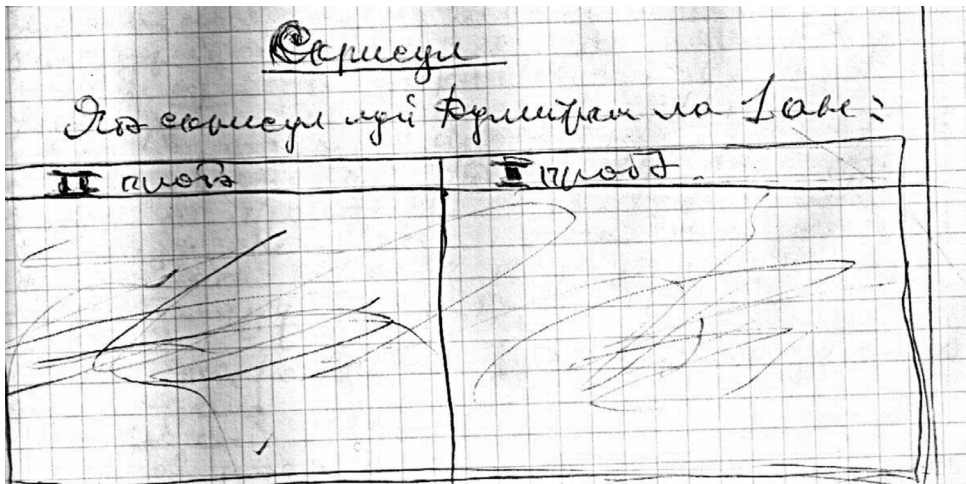


Foto 12. „Scrisul” lui Dumitraș la 1 an de zile.

Ia receptorul telefonului, îl duce la ureche și spune :„A-lea-a- lea?”. Duce ceasornicul de mână la ureche, îl ascultă atent și spune: „Ti-ti”.

Lovește și mână balonul cu piciorul și spune: „GOL!”

După ce tatăl a montat polița de la balcon, a început să lovească foarte abil cu ciocanul cuiele din taburetele de la bucătărie cu o precizie extraordinar de mare.

Suflă în fluier, dar nu are încă putere să producă și sunete.

Trage căruciorul de ață după sine.

La auzul muzicii, dansează, săltând corpul în sus, în jos, în stânga, în dreapta, ridicând un picior, apoi altul, legănându-se în stânga-dreapta, rotindu-se ușor.

Aruncă jucăriile, obiectele din manej și din pătuc și urmărește cum cad, se rostogolesc și spune : „PA\_pa-pa!”.

Cercetează toate orificiile corpului său, introducând degețelele în nas, urechi, buric, gură.

Cotrobăiește prin toate dulapurile și scoate de pe rafturi și din sertare totul: tacâmuri, albituri, veselă, cărți...

Conectează și deconectează aspiratorul și spune: „Vu-vu-vu!”.

Iubește povestea de seară la televizor.

Ne întâmpină la ușă îndată când aude soneria.

Iubește jucăria titirez, pe care o rotește cu mare plăcere, urmărindu-i mișcarea.

Dumitraș este un copil foarte curat și grijuliu. Dimineața scoate din cutie jucăriile și le înșiră frumos pe covoraș, la amiază și seara le duce la culcare.

Îi place baia, dar nu se așază, îl spălăm stând în picioare. Îi place să se spele dimineața pe mâini, pe față, pe dinți.

Îi place să se plimbe la aer.

În „jocurile” cu obiectele Dumitraș acționează adecvat.

Acțiunile cu obiectele le însușește prin exersare și educație.

Cele mai preferate *acțiuni* cu jucăriile și obiectele de uz casnic de Dumitraș sunt: alătură; suprapune; introduce elementele mici în cele mai mari; sucește; răsuține; răsfoiește cartea și cercetează atent imaginile; scrie și desenează; ascultă cu plăcere muzica, telefonul, ceasornicul; bate, mână balonul, mingea cu piciorul; rostogolește mingea; suflă în fluier; dansează; aruncă, pune la loc jucăriile, face ordine, adună seara, înainte de culcare, jucăriile în cutia lor, le duce la culcare ; își cercetează orificiile nasului, urechilor, buricului; cotrobăiește, scoate totul din dulap, înșiră obiectele, albiturile; conectează și deconectează aspiratorul; mână mașina - jucărie, confecționată de sine și spune: „vu-u-u!; vu-u-u!; vu-u-u!” și altele; ascultă cu interes povestea de seară la televizor; ascultă telefonul; vorbește la telefon; cu deosebită plăcere ascultă muzica de orice gen, preferând-o pe cea clasică; Dumitraș în jurul primului an de viață cânta secvențe muzicale ca un compozitor, el și plângea pe note. este atent la sonerie și repede aleargă la ușă, ne întâmpină cu bucurie; preferă să scoțoască prin dulapuri, să meșterească cu ciocanul și cu alte instrumente de uz casnic.

Îi place baia, să se spele pe față, pe mâini, să aducă în ordine totul (încălțăminte, hainele, vesela, jucăriile, cărțile). Este un băiețel foarte curat, îngrijit și foarte responsabil. Așa a și rămas pe parcursul vieții.

E de menționat, că Dumitraș a fost un băiețel, care nu strica jucăriile, nu rupea cărțile, le cerceta cu atenție și era foarte curios să descopere tainele mișcării, montării jucăriilor, pe care le examina cu mare atenție, dar nu la strica: avea o preferință aparte față de sunetele muzicale, față de zgomote, precum și față de toate însușirile obiectelor: forme, culori, temperatură, duritate, moli-ciune și altele.

Din cele menționate mai sus, se vede clar că până la un an de zile Dumitraș a parcurs în dezvoltarea sa fizică și psihică o cale destul de lungă, acumulând

o frumoasă experiență de viață și de comunicare în sânul familiei cu cele mai dragi persoane, orientându- se corect în spațiu (prin deplasarea și asimilarea lui neîncetată) și în timp (ziua, noaptea, dimineață, seara ș, a.), deosebindu-se pe sine de alții ca o persoană independentă cu preferințele, trebuințele, interesele și dorințele proprii, îndrăgind și lumea foarte bogată, dar și foarte variată în forme, culori, tărie, moliciune, dinamică, sunete etc. a jucăriilor și obiectelor, care pentru el era întotdeauna atrăgătoare, interesantă și captivantă.

Nu în ultimul rând, dorim să atestăm dinamica *afirmării și negației la nivel de emoții și acțiune în ontogeneză*. Evoluția negației la Dumitraș ne permite să constatăm că ea se manifestă mai frecvent și printr-un complex de mijloace comportamentale (afective, verbale, cognitive motrice), atât spontan cât și dirijat, exprimând protest, insatisfacție, nemulțumire, refuz în situațiile de viață pe care le trăiește, demonstrând, astfel că se deosebește pe sine de alții ca persoană independentă și de timpuriu poate să accepte ceea ce îi este plăcut (afirmația) și să nege tot ceea ce-i produce insatisfacție. De aceea, am și numit acest complex de mijloace comportamentale **complex al negării (CN)**, sau **complex al ingraturității sociale (CIS)**, sau **complex de nemulțumire socială (CNS)** în opoziție cu **complexul de înviore/reaminare/reactivare** de plăcere/satisfacție, care are aspect pozitiv și se produce, de regulă, ca și complex complementar celui de nemulțumire. Fiind două complexe cu dinamică și caracter diferit, în ontogeneză nu apar concomitent și se manifestă ca doi poli ai unui sistem comportamental unitar.

Tabelul 4

*Vocabularul activ al lui Dumitras la un an de zile*

Nr. cuvintelor înregistrate	Spune	Sensul cuvântului rostit
1.	Ta-ta	Tata
2.	Ma-ma	Mama
3.	Na-na	Ina (numele sorei)
4.	Na	Dă
5.	De-de-de!	Dă
6.	Bu	A cădea jos
7.	Apa	Lampa

8.	Pa-pa (arată la sân)	Dă sân
9.	Pa-pa!(flutură din mânuță)	La revedere
10.	Pa-pa!	apă
11.	Vu-vu-vu	mașina
12.	Alea-lea	alo, alo!
13.	Lio-lio-lio	Cântă cineva
14.	Nu! Nu! Nu!	Ne probezește, ne interzice ceva, refuză
15.	Tsi-i-i!	Jocul de-a mijatca A bate, a cădea
16.	Boc, boc!	
17.	Ta	Toc, pix (stilou)
18.	Tcu	Ceas
19.	Top-top	A merge
20.	A-a-a! A-a-a!	La culcare
21.	Pi-pi!	Treaba mică
22.	Tăi! Tăi! Tăi!	Stai!
23.	Pu, pu, pu!	A eliberat gazele
24.	Du!	Dintele
25.	Ne, ne, ne! (strigăt supărat)	Protest
26.		Eu
27.	Eu!	Singur
28.	Singuu!	Eu singur
29.	Eu singuu	Trenul
30.	tuc-tuc-tuc!	Al meu, a mea

31.	Meu	Imită, cum face (strigă) pisica, câinele, gâsca,
32.	Unele cuvinte onomatopee: „miau”, „hau!”, „ga-ga-ga!”, „mac-mac-mac!”, „be- be-be!”, „chiț-chț- chț!”, „mi-ha-ha!”, „cu-cu!”, „cip-cip”, numele canarului Cip ș.a.  Go-go-go	rața, oița, șoricelul, calul, cucul, vrăbiuțele și canarul ș.a.  Gol (A bate gol cu mingea)

Cuvintele *tata, mama, de-de-de, papa* și altele Dumitraș le utilizează în vorbirea curentă permanent, celelalte episodic.

Dumitraș *înțelege* foarte multe cuvinte, care sunt legate de viața și activitatea lui. Printre ele sunt: *dă, adă, de-te, pune, ia, adună, facem ordine, nu se poate, nu, bai-bai, oglinda, cartea, ceasul, telefonul, fuga, caca* (tot ce nu se poate de pus în gură), *haidem* și multe-multe altele.

Dumitraș „scrie”. Toate mișcările cu pixul le face întâi de la dreapta spre stânga, apoi de la stânga spre dreapta, ținând pixul în palmă și între degete.

#### **5 aprilie 1990 (1 an și 1,5 săptămâni).**

*Negația verbală* („*Ne*”, „*Nu-i*”, „*Niu-niu*”). Când ceva nu vrea sau se împotrivesc, Dumitraș recurge la particula negativă „*ne*”, pronunțând-o cu ciudă, supărat, enervat, încrețindu-se la față, strigând sacadat: „*Ne-ne-ne-ne!*” și categoric refuză să accepte propunerea maturului.

Această negație se întâlnește foarte des în vorbirea lui Dumitraș.

În același mod utilizează și alt fel de negație. Cuvântul negativ „*niu*” îl folosește cu sens de probozire, dojană și a apărut întâi ca imitație după adult. De exemplu, eram la cină cu întreaga familie. Dumitraș se împotrivesc să mănânce, arunca din gură hrana. Îl mai dureau gingiile. Eu l-am probozit de câteva ori. Peste câteva clipe și el a repetat sacadat, supărat și accentuat: „*Niu-niu-niu!*”, făcând cu mâna dreaptă și cu degetul arătător gestul de probozire. Noi am rămas uimiți. Dar această negație, însoțită de gestul de probozire, încă este rară în vocabularul lui Dumitraș. Însă când ceva nu-i este pe plac, copilul nu ratează șansa de a folosi această negație pentru a ne dojeni.

Un alt exemplu din viața lui Dumitraș. Într-una din zile, când Ina, sora lui, nu era acasă, mama l-a întrebat:

– Unde-i Ina?

– Nu-i-i! – a răspuns Dumitraș.

Acest „nu-i”, cu sens de *nu este* Dumitraș l-a spus moale, plăcut, cu mirare, cu tristețe și cu îngândurare. Răspunsul copilului înseamnă că el vede și simte lipsa surorii dragi, verbalizat-o conștient prin cuvântul/propoziția negativă „Nu-i!”, adică „Nu este!”.

Așadar, cuvântul „Nu-i!” cu sens de „Nu este!” exprimă lipsa și este folosit după frecvență în rândul doi după „ne”.

**8 aprilie 1990 (1 an și 2 săptămâni).**

*Prima propoziție afirmativă.* Era către ora 21.00, când Dumitraș, aflându-se în pat cu mama, a bătut ușor cu mânuța în pieptul ei și a zis: „Pa-pa de!”, ceea ce înseamnă „Mama, dă-mi sân!” sau „Vreau lapte!”.

Imediat după un an complexul de nemulțumire socială (CNS) se diferențiază în: **negare prin protocuvântul „ni-i-i” + negare prin silabele tip „ne-ne-ne” + negare prin silaba „î-câ” + negare prin acțiuni motrice circulare („bătaie”).**

**8 aprilie 1990 (1 an și 2 săptămâni).**

*Prima propoziție afirmativă.* Vom observa că Dumitraș a rostit **prima propoziție sub formă de rugămintă:** „Mama, papa de”, întinzând mânuța la sânul ei.



**Foto 13.** Dumitraș manifestă complexul de învioreare, fiind în brațe la sora Ina, studentă la a. I a Școlii de medicină din Bălți, alături de Ludmila, verișoara Inei, studentă la a. I la Facultatea de Pedagogie a IPS „Alecu Russo” din Bălți.



Negația la nivel verbal, totuși, nu prea se manifestă. La Dumitraș **predomină negația la nivel preverbal**. Se manifestă aparte sau în consecutivitate, începând cu acțiunea și culminând cu plânsul:

- ✓ acțiuni,
- ✓ țipăt,
- ✓ scâncete,
- ✓ plâns.

Până la un an și patru luni (1an 4 luni) la Dumitraș a predominat negația preverbală și emoțională (vocalizări din îmbinări de sunete diferite cu sens negativ, plâns, scâncet, țipăt).

#### **24 iulie 1990 (1 an și 4 luni).**

*Fuga ca negație.* Dumitraș se joacă pe covor cu portmoneul, Îl deschide, îl închide, scote din portmoneu tot ce găsește. După o mică pauză, i-am cerut portmoneul. M-am adresat cu vocea ridicată, insistent, întinzând mâna spre dânsul: „Dă-mi portmoneul!”. Dumitraș însă, fără a scoate un cuvânt, a ascuns fulgerător de repede portmoneul la piept sub mânuțe și a luat-o la fugă în coridor. Mă privea de acolo iscoditor. Înțelegând că-i pot lua portmoneul, care era un obiect preferat al lui pe atunci, s-a folosit *de fugă pentru a nu se lipsi de ceea ce îndrăgise*. Am repetat același lucru și în coridor, dar nu am obținut nicio schimbare. Același efect. Dumitraș *mi-a negat cererea*. Refuzul de a înapoia portmoneul și fuga prin care se apără de mine în cazul când nu vrea să fie deposedat de obiectul său preferat și de jocul cu acest obiect, sunt mijloacele prin care Dumitraș exprimă negația cererii mele.

*Refuzul și ascunderea ca negație.* Teama de a fi deposedat de jucăria preferată, fuga de la locul de joc, ascunderea copilului de partenerul de joc, ascunderea jucăriei, refuzul de a ceda jucăria, tăcerea și prudența constituie un nou conținut al negației. De exemplu, ne jucam în doi cu mingea. La un moment dat, Dumitraș a înșfăcat mingea și repede a părăsit locul de joc, ascunzându-se între divan și pătucul lui. Când, sub formă de joc, i-am spus „Dă-mi mingea!”, stătea chitic și nu răspundea, privindu-mă neînfricat și îndrăzneț de sub sprâncene. Din când în când se uita cu coada ochiului la mine, să vadă ce fac eu. Cum numai ne întâlneam cu privirile, se ascundea de mine cu tot cu mingea. Când îi ceream mingea, se ascundea din nou, și refuza să iasă sau să-mi dea mingea. Nu mi-a întors mingea, nici după câteva cerințe adresate pe un ton mai moale de rugămintă. Mă privea iscoditor, întorcându-se de la mine. Nu mai avea unde se ascunde, prin fugă, de aceea stătea chitic la locul vechi și nu-mi ceda mingea, strângând-o și mai puternic la piept.

În jocul cu mingea Dumitraș neagă și *cerințele, poruncile* mele. Temându-se de a fi deposedat de jucăria preferată, fuge de la locul de joc, se ascunde de mine, ascunde jucăria de mine, refuză să cedeze jucăria, tace și este foarte prudent (examinează permanent atitudinea mea față de dânsul).

Atitudinea lui Dumitraș față de mine prin negarea persoanei, a cerințelor, poruncilor mele, este produsul experienței precedente, când nu i-am permis să se joace cu portmoneul. Așa a apărut o formă de negare cu un conținut mai vast, mai bogat.

*Exprimarea negației prin refuz și apărare (refuzul - prin posedarea, ascunderea și ținerea strânsă a obiectului în mână, fuga de presiune și de pedeapsă; apărarea - prin țipăt și protest).* Într-una din zile Dumitraș s-a făcut posesorul ziarului „Literatura și Arta”, pe care îl citea mama. El a luat ziarul și a fugit spre mine. Raia venea din urma lui și cerea ziarul. El s-a oprit lângă mine. Raia a apucat ziarul și ușurel trăgea de ziar spre dânsa. Dumitraș ținea ziarul strâns, din răspuțeri și nu-l elibera. Raia insista în cererea ei, zicându-i: „Dă-mi, te rog, ziarul!”, El însă și mai tare strângea ziarul la piept și tremura de încordare. Văzând că mama nu se lasă și este mai insistentă în cererea ei, a început să țipe, ceea ce însemna că nu vrea să-i cedeze ziarul, dar și neputința lui de a se apăra. Mama așa și n-a izbutit să-i ia ziarul, când a văzut că el era atât de posedat de dorința sa de moment.

Vom observa, deci, că atunci când Dumitraș preferă ori dorește prea tare ceva, nu cedează în fața adultului, neagă orice încercare a acestuia de a-i înapoia obiectul și se apără de părintele care insistă în cererea sa cum poate. Negația o exprimă prin refuz, protest, apărare prin fugă de pedeapsă, prin țipăt, ținerea strânsă a obiectului ori ascunderea lui, apărarea lui din răspuțeri de părinte.

*Înaintarea ca negație.* Într-o altă zi, mama era gata să iasă din casă și s-a apropiat de ușa de la ieșire. Observând că mama vrea să plece, Dumitraș a alergat iute spre ușă și înaintă primul spre ieșire. Mama îl întoarce, el se împotrivește și numai cum îl pune pe picioare, el o ia fuga spre ușă. Raia îl ia din nou pe sus și-l întoarce. El din nou aleargă spre ușă. Era foarte insistent în dorința sa și nega orice încercare a mamei de a pleca fără dânsul, înaintând spre ușă de fiecare dată, când mama îl întorcea înapoi. Când a văzut că n-o mai poate convinge, nu se poate apăra, nu-și poate realiza dorința, a început să scâncească, să țipe.

*Întoarcerea capului ca negație.* Negația o exprimă prin întoarcerea capului când este sătul, dar și în orice alte situații de viață neplăcute pentru dânsul. Astfel, refuză propunerea adultului, nedorită de dânsul în momentul dat. Când nu vrea să mănânce, neagă orice încercare de a fi hrănit, refuzând să ia hrana prin ținerea închisă a guriței. Orice insistență din partea noastră este respinsă, și anume, prin gurița închisă. La fel procedează acum, când vrem să-i vedem dințișorii. Când este flămând, dimpotrivă, face gurița mare și așteaptă hrana (*afirmația*).

Dumitraș este un copil interesant și deștept. Se poartă adecvat și ne învață, cum să ne jucăm cu el, cum să ne comportăm. Vrea mai multă independență și să-i respectăm trebuințele, să nu-l forțăm, să nu-i lezăm independența.



**Foto14.** Încreștinarea lui Dumitraș la Biserica „Sf. Parascheva” din s. Sărata Galbenă, Hîncești (baștina subsemnatului).



*Foto 15.* Părintele Tudor/Fiodor Zagnat la mcreștinarea copiilor.



*Foto 16.* Nanii lui Dumitraș: nanul Vania/Ion și nana Vera Taras (nașii noștri de cununie).



*Foto 17.* Nanii lui Dumitraș: nanul Vasia/Vasile (fratele subsemnatului) și nana Olea/Olga (cumnata) Jelescu.



*Foto 18.* Sora subsemnatului Zinaida/Zina, cumnatul Vasile Butnaru, nepoții subsemnatului Ștefăan și Liliانا, la care am poposit cu Dumitraș și Ina și unde am sărbătorit cu toții încreștinarea lui Dumitraș.

(Vom menționa, printre altele, că în Biserica „Sf. Parascheva” din Sărata Galbenă am fost botezați și cununați la timpul respectiv toți. Dar încreștinarea și cununia se făcea pe ascuns, noaptea, deoarece ideologia comunistă/marxist-leninistă interzicea aceste ritualuri duhovnicești, în special pentru noi cu Raia, care lucram în acea perioadă la Institutul Pedagogic de Stat „Alecu Russo” din Bălți ca docent și lector).



**Foto 19.** Părinții subsemnatului, Ștefan și Parascheva Jelescu, bunicii lui Dumitraș.

Așadar, cele mai răspândite *mijloace de exprimare a neagației* în situațiile descrise mai sus sunt:

- ✓ refuzul prin fuga de presiunea, pedeapsa adultului;
- ✓ refuzul prin posedarea, ascunderea și ținerea strânsă a obiectului în mână, precum și prin fuga de presiunea, pedeapsa adultului; apărarea - prin țipăt și protest;
- ✓ înaintarea spre ieșirea din casă;
- ✓ întoarcerea capului de la orice nu-i este plăcut și dorit în momentul dat;
- ✓ nedeschiderea guriței, nici în ruptul capului, când nu vrea să mănânce.

**25 iulie 1990 (1 an și 4 luni).**

*Neagația prin întoarcerea capului și protocolul „N-c-î”.* După o oră de somn la amiază, Dumitraș s-a trezit și a început să mârâie, să scâncească. Mama a luat copilul în brațe și a venit în cabinetul de lucru, de unde se vedea un peisaj frumos prin geamul luminos. I-am propus să-l pun pe uliță, spu-

nându-i: „Hai să facem pipi!” El însă, fiind în brațele mamei, a întors capul de la mine spre spatele mamei (spre ceafa ei), și a refuzat propunerea, spunând nemulțumit: „N-c-î”, adică nu.

*Negația sub formă de ascundere, apărare, ținere strânsă a obiectului în mână si cuvântul Nu.* Dumitraș a luat sticluța cu parfum. Încerc să i-o iau. El, ținând-o strâns în palmuțele sale mici, o trage în jos, spre dânsul. Eu insist în cererea mea. El din nou se apără de mine, ascunde sticluța și o strânge tare cu mâinile. El se supără și răcnește: „Î-îl”. Insist din nou mai dârz să-i iau sticluța. El trage spre el sticluța și *pronunță clar*: „Nul”. Nu se lasă, dar nu mă las nici eu. Îl chinui, cerându-i insistent sticluța. El trage sticluța spre sine din răspu-teri, o ascunde în palmuțe, se apără, începând să scâncească, să țipe, să strige, mai-mai să dea în plâns.

Insistența și presiunea asupra copilului duce la creșterea protestului și apă-rarea de părinte până la lacrimi, negarea devenind, astfel, și mai acută.

*Îndârjirea ca negație.* Dumitraș a intrat în baie. Pe jos era ud. Eu i-am spus cu binișorul să iasă din baie, că e rece și se va îmbolnăvi. El însă n-a vrut să iasă. Eu l-a luat de umeri și l-am scos în antreu. El s-a îndârjit la mine cu mâna dreaptă și a mârâit nemulțumit „M-i-î!”, privindu-mă încrunțat și supărat.

Copilul se apără cum poate de presiunea părintelui și când nu vrea să-i cedeze, neagă tot ce-i propune acesta. Copilul este îndărătnic și categoric, de-oarece nu cunoaște încă multe reguli de conviețuire socială și nici pericolul care îl paște în anumite momente și situații critice de viață.

*Înlăturarea adversarului ca negație.* Într-o situație de joacă, nu se putea distra, cum își dorea la poarta cu rotire la intrarea în parc. Asigurându-și libertatea în joc, *l-a dat într-o parte, l-a înlăturat cu o mână pe adversarul său, un copil care se juca alături, negându-i astfel complet prezența.*

*Respingerea si îndepărtarea de mine ca negație.* Într-o altă situație de joacă, l-am apropiat de mine și am încercat să-l sărut. Dumitraș mă respingea cu ambele mâini, îndepărtându-se de mine. Orice încercare de a-l săruta în acea zi a fost negată la fel - prin respingere și îndepărtare de mine. M-a negat ca pe o persoană nedorită.

*Capriciul ca negație sub formă de complex de nemulțumire socială (CNS).* Înainte e a descrie cum se manifestă capriciul la Dumitraș, menționăm că în capriciu sunt elemente emoționale, raționale, volitive, personale. Foarte rar, dar la Dumitraș se manifestă și capriciu. De exemplu, mama îl hrănește cu lingura mare. Cât este flămând, mănâncă bine, liniștit, cuminte. Când s-a să-turat, a apucat lingura cu mâna sa și a vrut să mănânce singur. Mama nu i-a permis. Dumitraș din nou a încercat să apuce de lingură. Mama din nou nu ia permis. De data asta Dumitraș s-a supărat, a început să dea din mâini și din picioare, să strige, apoi să plângă. Acest conflict s-a rezolvat, când mama i-a permis să mănânce independent. Dumitraș arată capricii și când nu-i permi-

tem să se îmbrace singur, când vrea să iasă afară, cum este îmbrăcat în casă, când i se ia cu forța o jucărie dorită, o carte interesantă ș. m. a. d.

La această vârstă Dumitraș face capricii, legate de lezarea independenței lui de a acționa de sine stătător, dar și de presiunea asupra lui, când este obligat să se lipsească de tot, ce pentru el în momentul dat este captivant, atrăgător, interesant. Drept rezultat, apare *negația influențelor părinților (indeosebi ale celor neadecvate) asupra lui*. Este vârsta, când copilul are nevoie de libertate în acțiuni, dar și de susținere, îndrumare, ghidare corectă și oportună, cu alte cuvinte, să acționeze cât mai mult singur, dar, cum este și firesc, sub supravegherea adultului. Trebuie să fim numai ochi și urechi pe copilul de această vârstă, când tendința lui spre independență este atât de acută și când poznele lui pot întrece orice limite.

Lezarea libertății în acțiunile cu obiectele, precum și în orice alte situații de viață îl face pe copil un luptător activ pentru drepturile sale. De aceea, neagă vehement tot ce nu îi este pe plac, uneori și prin capricii, cum este și de așteptat.

Prin urmare, la această vârstă complexul social de nemulțumire (CNS) se dezvoltă în continuare sub diferite aspecte, iar copilul învață tot ce nu cunoaște preponderent în interacțiune cu maturul ori cu alte persoane de diferite vârste prin comunicare constructivă.

#### **10 august 1990 (1 an și 4 luni).**

*Negația lipsei ființelor, obiectelor prin propoziția/cuvântul negativ „Nu-i!”*. După ce a fost o săptămână în ospetie la bunicii de pe linia mamei de la Balatina, Glodeni, și i-a memorat foarte bine pe toți membrii familiei sorei și a bunicilor, întorcându-se acasă, la Bălți, și, fiind întrebat unde este Liuda, Serghei (badea), Colea, tanti Coca, bunica, bunelul etc., răspundea conștient și îngândurat: „Nu- i!”.

La fel nega Dumitraș și lipsa Inei, care era la Sanatoriul „Лесная сказка” din nordul Moldovei la baștina prietenei ei Maia Statnii.

Negația lipsei prin cuvântul negativ „nu-i! (Nu este!)” era utilizată frecvent și conștient de Dumitraș nu numai când îl întrebam de persoane, dar și de jucării, cărți, fructe, legume, animale etc..

Dumitraș asculta cu mare plăcere cântecul canarului nostru, care cânta ca o privighetoare, dar când nu cânta, singur întreba „unde?” și singur confirma că nu este, prin cuvântul negativ „nu-i”, negând, astfel, prezența păsării și a cântecului ei (când nu cânta și când murise).

Personajul preferat al lui Dumitraș era Carlson din povestirea „Carlson s-a întors”. El avea cea mai mare bucurie, când lua cartea sau la televizor apăreau desenele animate cu subiectul din această povestire. El deosebea clar emoția de bucurie și de tristețe a copilului în imaginile din carte. Prin cuvântul negativ „nu-i”, nega starea de bucurie a copilului necăjit de dădacă. Lipsa lui Carlson o desemna tot prin cuvântul negativ „nu-i”.





**Foto 20.** Familia buneilor de pe soție, petrecându-l la armată pe Vitia/Vichișorul în Parcul din centrul satului Balatina, Glodeni. De la stânga spre dreapta: Aivazov Valeriu, ginerele buneilor lui Dumitraș, bunica Maria Buzuleac și copiii Victor, Raia, Ion, Maria (cu feciorul Sergiu în brațe), Vasile.

Putem *concluziona*, că Dumitraș prin *cuvântul negativ „nu-i”* nega conștiință și frecvent atât lipsa ființelor, cât și a obiectelor.

E de menționat însă că la vârsta dată la Dumitraș predomina, totuși, negarea prin acțiuni și emoții negative (respingere, protest, insatisfacție prin scâncete, strigăte, plâns).

#### **5 septembrie 1990 (1 an și 5 luni).**

Negația intenționată prin gestul cu capul și cu cuvântul.

1) Dumitraș vrea tare mult să-i dau cărți de pe poliță. Îi dau o cărticică, dar el o respinge, dând din cap de la stânga spre dreapta și invers, spunându-mi nemulțumit: „î-î-î”. Am repetat proba și cu alte cărți. Aceiași reacție, cu excepția că **a apărut cuvântul negativ „Nu-u-ul”**, spus cu glas tare, răspicat și ridicat.

2) Dumitraș mi-a adus o hrincă de harbuz (pepene verde) la masa de scris. Eu am luat de la dânsul hrinca, i-am mulțumit și i-am oferit-o lui. El a refuzat, dând negativ și hotărât din cap, spunând „**Nu-nu!**”.

3) Dumitraș vrea creionul. Îi dau tocul. Refuză, dând negativ hotărât din cap și spunând „**Nu!**”.

Deci, la vârsta de un an și cinci luni Dumitraș neagă tot ce nu îi este pe plac prin *clătinarea capului de la stânga spre dreapta, dar și prin gestul cu capul și cuvântul negativ „Nu!” simultan*. Probele cu cartea, cu creionul,

cu hrinca de harbuz au demonstrat că copilul utilizează conștient negarea prin aceste mijloace, dacă nu i se satisface dorința: neagă prin *respingerea cu gestul capului* cartea; neagă prin *respingerea cu gestul și cuvântul negativ* „Nu!” creionul; neagă la fel prin *respingere* și hrinca de harbuz, pe care mi-a adus-o mie.

Ne convingem că *mijloacele de exprimare a negației* la vârsta dată se extind, cuprinzând cuvinte negative, sensul cărora copilul le înțelege, precum și mai multe gesturi (de clătinare a capului de la stânga spre dreapta și invers; de respingere cu mâinile; de respingere, aruncând cu piciorul în obiectul nepreferat, nedorit; de respingere, întorcând corpul de la obiectul ori de la ființa nedorită etc., pe care le utilizează frecvent în situații de viață foarte variate, devenind tot mai sigur pe ele.

Tendința acută spre independență la Dumitraș se exprimă *ca negație a ajutorului propus de matur în activitate, în joc, în situațiile de viață*, prin cuvântul „Nu!”, „Eu!” sau „Eu singu!” și *prin vocala „I-î-î-î!”*. Utilizarea conștientă în vorbirea curentă a acestor cuvinte negative de către Dumitraș, ne vorbește *despre o sporire vădită în dezvoltarea capacității lui de a nega prin cuvânt*.

Preferă să scrie, să deseneze. Continuă să-l intereseze mult aparatele de radio, magnetofonul, televizorul, mașinile de jucat, ceasornicele, cu alte cuvinte, tot ce e dinamic și concomitent *neagă tot ce nu-i prezintă interes, nu-l captivează*.

### **5 septembrie 1990 (1 an și 5 luni)**

„Eu!”-l ca autoafirmare și tendință spre independență.

*Negația ajutorului propus de părinți prin cuvintele de autoafirmare „Eu!” „Singu!”, și propoziția „Eu singu!”*. Se observă că Dumitraș s-a lăsat aproape definitiv de trasul de peste tot, de cotrobăit, de răsturnat, de băgat și de scos, de vărsat, de împrăștiat etc. A apărut însă interesul de a se îmbrăca/dezbrăca, încălța/descălța de sine stătător. Se preocupă și de altele. Îi place să scuture cu mama țolurile, păturile, hainele, să șteargă masa etc.; se poate mocoși mult cu îmbrăcarea cămășuței: o potrivește, ducând-o la cap, la burtă, întoarce pe dos mânecile, încearcă s-o îmbrace, dar nu știe cum, nu poate... Dacă încercăm să-l ajutăm, el categoric refuză, spunând nemulțumit „I-î-î!”, „Nu!”, „Eu!”, „Singu!”, „Eu singu!”, *negativ dând și din cap*.

Continuă să-l intereseze tot ce e dinamic și se poate manipula ușor: aparatele de uz casnic și electrotehnice.

Cere des tocul și hârtia, pentru a scrie și desena.

Când vrea să se îmbrace/dezbrace ori să se încălțe/descalțe, să facă alte lucrări prin casă singur, folosește și cuvântul nou „Eu!” sau „Singu!”, precum și propoziția „Eu singu!”, negând astfel intențiile părintelui, sorei de a-l ajuta.



*Foto 21.* „Eu singu” (Dumitraș) în centrul or. Bălți și în fața aparatului de fotografiat.

**20 septembrie 1990 (1 an 5 luni și 3 săptămâni).**

*Negația prin datul cu „piciorul „în obiectul nedorit. Mama a înțeles, că Dumitraș vrea „pipi”. A luat repede oala, i-a dat pantalonașii jos, i-a pus oala înaintea „șurubelului” și aștepta. Când acolo, Dumitraș a ridicat piciorul și a dat drept în sus spre oală, respingând astfel și oala și propunerea mamei. Mama a mai repetat de două ori aceeași propunere, la care Dumitraș a mai confirmat nedorința sa de a se urina, prin mârâit cu vocala „î-î-î”.*

**26 septembrie 1990 (1an și 6 luni).**

*Negația și capriciul (tendința de a se autoafirma și a interacționa independent ca maturul). Mama a ieșit la balcon să înșire albiturile. Dumitraș iute*

s-a strecurat și el prin ușa întredeschisă și a ieșit după mama. Dar fiindcă la balcon era rece, mama l-a întors în casă. Lui Dumitraș nu i-a plăcut și în semn de protest a *negat intenția (acțiunea mamei)*, a început să se zbată, să se împotrivească cu tot corpul, țipând tare și trecând în plâns. Și pentru a-i demonstra mamei că nu este categoric de acord cu ea, s-a mai trântit pe podea și a început să bată din picioare, negându-i astfel îndemnul și insistența printr-un capriciu acut și neașteptat.

De ce uneori apare capriciul la copiii de această vârstă? Inclusiv și la Dumitraș. Copilul vrea să se *autoafirme* în toate, el nu se mai percepe ca un tot întreg cu părintele, dar se simte ca ființă aparte cu trebuințe, dorințe, interese, drepturi. Și atunci, când părintele îi lezează tendința spre autoafirmare și independență, se opune, nu-i acceptă îndemnurile, intențiile, propunerile etc. În rezultat apare o *criză acută în relațiile cu copilul, un adevărat război între părinte și copil*.

Copilul se sufocă protestând, își apără din răspuseri dreptul de a se autoafirma. Dacă, grăbit în treburi, părintele nu ține cont de voia copilului, apare negația sub formă de capriciu, care este o explozie de emoții negative și nu alintare sau răsfăț.

Avem noi dreptul să-l pedepsim pe copil, să nu-i permitem să se autoafirme? Nu! Chiar și la o vârstă atât de mică, noi, părinții, prin exemplul propriu, și prin convingere, cu răbdare și respect trebuie să-l ascultăm pe copil și să-l îndrumăm corect în acțiunile lui.

Educat corect de mic, nu va arăta capricii nici fiind mare. Acesta nu este un capriciu al răsfățării, alintării copilului, ci al autoafirmării ca ființă în creștere, în schimbare, în acumulare de noi performanțe, care-i asigură supraviețuirea și dezvoltarea ca personalitate în devenire. Numai în colaborare cu dânsul putem ajunge la pace.

Depinde ce dorim?

Război ori pace?

Crize de nervi ori sănătate copilului?

Capriciu-negație cu explozie de emoții negative sau ascultare?

Aceasta a fost o probă, un exemplu de a demonstra tuturor, cum nu se poate de educat copiii în familie.

Dacă vom fi atenți la mersul dezvoltării copilului, vom vedea, că singur copilul ne sugerează și chiar ne învață, cum să ne purtăm cu dânsul în anumite perioade ale vieții, pentru a-i păstra calmul sufletesc și sănătatea.

***Negația prin cuvânt (continuare)***

Dumitraș s-a apropiat de masa mea de scris. L-am întrebat, unde-i cartea lui. El mi-a răspuns foarte conștient că *nu este prin cuvântul/propoziția „nu-i!”*. Această situație am repetat-o de câteva ori, întrebându-l, unde este cartea sa și copilul a *negat lipsa cărții lui preferate la locul meu de muncă, utilizând cuvântul/propoziția negativ „nu-i!”* clar, răspicat și conștient.

Deci, odată cu însușirea limbajului activ, sporește și capacitatea copilului de a nega prin cuvânt.

### **12 octombrie 1990 (1n an și 6 luni 2 săptămâni).**

„Nu vau !” „Nu ueu !” (*Nu vreau !*). Când Dumitraș nu vrea ceva, spune „Nu vau !” „Nu ueu !”. De exemplu, vreau să-l îmbrac. El spune: „Nu ueu !”, se întoarce la 180 grade și fuge. Vreau să iau de la dânsul umbrela - aceeași reacție. Ș.a.m.d.

Cât de mult nu m-aș strădui să-l conving, să-l supun, Dumitraș nu aprobă. Categoriic îmi respinge propunerea, *negând conștient totul prin propoziția negativă „Nu vreau!”*, cu pronunție copilărească, proprie numai lui.

O astfel de împotrivire sau negație poate fi un capriciu? Nu, desigur. Copilul se simte bine așa, cum este. Nu are nevoie de schimbare, de aceea dacă situația în care se află copilul nu prezintă nici un pericol pentru sănătate, insistența părintelui nu este bine venită. Cel mai bine în acest caz ar fi să-i propunem ca singur să se îmbrace cum poate; să pună umbrela la loc; să meargă la culcare, când va obosi etc.

### **26 octombrie 1990 (1 an și 7 luni).**

*Bătaia ca negație.* În genere, Dumitraș este foarte pașnic. Până în prezent, practic numai de 2-3 ori a încercat să tragă cu mâna dreaptă în mama, în Ina, în mine.

Cum a apărut bătaia la Dumitraș? A apărut prin *imitație*, tot din bătaie. De exemplu, Ina l-a lovit ușor peste umăr. Dumitraș a început și el să o lovească peste umăr.

Bătaia poate să apară și ca rezultat al insistenței maturului asupra ceva, ce nu dorește ori nu-i este pe plac copilului în momentul dat.

Dumitraș a început să aplice bătaia:

- ✓ ca imitare a acțiunii surorii, sub formă de pedeapsă ușoară;
- ✓ ca apărare de pedeapsă;
- ✓ ca negație, când maturul insistă asupra dorinței, propunerii, poruncii lui într-un moment nepotrivit ori nedorit pentru copil.

Prin bătaie copilul neagă insistența, presiunea adultului. Lovește ori bate, când nu vrea să-i accepte propunerea. Sub influența educației, mai târziu, *bătaia ca negație a dispărut.*

### **11 noiembrie 1990 (1 an 7 luni și 2 săptămâni).**

*Minciuna ca negație.* Negarea propriei persoane ca autor al poznelor. Negația afirmativă. După ce a făcut treaba mică în mijlocul camerei, îl probozesc și îl întreb:

- Cine a făcut pipi aici, pe covor ?
- Mama, - răspunde el.

Când am început să-l probozesc, și-a luat tâlpășița reperor în coridor. Peste cca 2 minute a revenit la mine în cabinet fără pantalonași, s-a apropiat de lo-

cul, unde s-a udat. Nimerind cu piciorul pe locul umed, a spus: „Ud!”. Eu l-am întrebat:

– Cine s-a udat?

După o mică pauză (perioada latentă), Dumitraș a răspuns:

– Mama.

Am repetat încă de două ori întrebarea și mi-a dat același răspuns:

– Mama.

A ieșit din cabinet și, după câteva clipe, din nou a revenit, fiind numai în maiou. L-am ridicat pe masa de scris și-i arătam afară cerul, copacii prin geamul întredeschis. La un moment dat a început să se ude. Eu îl întreb, cine face aici, pe caietul meu pipi?! Se uită, cum face pipi, apoi se uită țintă la mine și răspunde:

– Mama.

La fel răspunde Dumitraș în orice alte situații de viață, când face vreo pozna (răstoarnă, strică cana, varsă ceaiul, apa, etc.). De regulă, dă vina pe rând, pe toți membrii familiei, numai nu pe sine (se *neagă pe sine ca vinovat*).

Deci, vedem că copilul nu-și recunoaște vina (dă vina pe oricine, numai nu pe sine). Își neagă propria sa persoană în pozne și chiar și atunci, când vede că el este autorul lor. De ce? Deoarece fuge de pedeapsă. În urma pedepselor ori a amenințării cu pedeapsă, *copilul conștient se neagă pe sine ca autor al poznelor*. Cunoscând că pentru pozne mai des îl dojenește mama, pe ea și dă vina. În gândirea lui *apar momente raționale logice cu scopul de a se apăra*.

Dar de ce face el aceste pozne sau acțiuni iraționale (se udă pe covor și nu la uliță)? Deoarece încă nu cunoaște toate regulile de comportare civilizată, ori poate așa preferă să se joace, să-i provoace la jocuri amuzante pe careva din membrii familiei.

Se neagă pe sine, dar nu pe mama. În gândirea copilului se vede, concomitent, o negație și o afirmație conștientă: „*Nu eu, mama!*”, susține copilul. *Negația afirmativă* „Nu eu!”, dar „Mama”, este o confirmare în plus a desprinderii *Eu-lui* său de *Eu-l altor persoane ca fiind independente, dar și dependente între ele*.

E de menționat și faptul că asupra manifestării negației în ontogeneză își lasă amprenta:

✓ evoluția dezvoltării proceselor psihice de cunoaștere;

✓ educația copilului;

✓ crizele pe care le traversează copilul în dezvoltarea sa psihică.

Criza protoindependenței (*a primei independențe*) este una din cele mai acute crize în manifestarea negației la Dumitraș.

**12 noiembrie 1990 (1 an 7 luni și 1 săptămână).**

*Negarea ca probozire/dojană (autointerdicție și condamnare)*. Dumitraș s-a udat în pantalonași. Eu l-am probozit. Privindu-mă atent, concentrat și

simțindu-se vinovat, a început să se dojenească, imitându-mă, dând în stângă-dreapta și invers cu degetelul arătător, pronunțând concomitent cu seriozitate și cu asprime accentuat: „*mu-niu-niu!*”, ceea ce înseamnă „Nu!”, simțindu-se oarecum un pic deprimat.

Observăm că negarea ca dojană (autointerdicție și condamnare) copilul o aplică prin imitare.

### **12 noiembrie 1990 (1 an 7 luni și 2 săptămâni).**

*Criza autoafirmării (negația implicită). Negația ca autoafirmare a propriului „Eu” prin cuvântul „Singur!” (ca element al conștiinței de sine, al personalității).*

Dumitraș devine din ce în ce mai independent în toate. Vrea singur să se îmbrace, să se încălțe, să mănânce, să ridice și să coboare scările, să se urce pe utilajele de pe terenurile sportive etc., să rezolve orice problemă personală singur. De asta a început să utilizeze foarte frecvent în vorbirea sa curentă cuvântul „*singur*”, pe care îl pronunță copilărește „*Singuu!*” sau propoziția „*Eu singuu!*”.

A început să strige conștient și insistent „*Singuu!*”, „*Singuu!*”, „*Singuu!*”, ceea ce înseamnă că el vrea să îndeplinească acea sau altă acțiune singur, refuzând, mai bine zis, negând, ajutorul nostru. Acest „*Singuu!*” îl repetă de multe ori la rând, pe aceeași notă supărăcioasă, plictisitoare, ce-ți încearcă rezistența nervilor proprii. De exemplu, de vrea-i să-l hrănești, el începe: „*Singuu!*” - „*Singuu!*” - „*Singuu!*” - „*Singuu!*” - „*Singuu!*” și o ține așa până când reușește să-și satisfacă această necesitate.

Acest „*Singuu!*” - „*Singuu!*” - „*Singuu!*” - „*Singuu!*” - „*Singuu!*” îl repetă și când vrem să-l îmbrăcăm, și când vrem să-l încălțăm etc., etc., etc.

Deci, acest „*Singuu!*” redă atât o afirmație, cât și o negație. De exemplu, Ina se spală. Dumitraș se apropie de lavoar și spune: „*Singuu spăl!*”, adică „*Singur vreau să mă spăl!*”.

Aceasta de la urmă se vede prin tonul vorbirii lui nemulțumite, prin emoțiile negative manifestate furtunos, prin acțiunile de respingere etc. Dacă nu i se satisface trebuința, poate să se supere așa, încât să înceapă să scâncească, să plângă, să izbească cu mânuțele și prin lacrimi să spună: „*Nu ueu!*” („*Nu vreau!*”), ceea ce nu este altceva decât tendința lui de a se autoafirma și a acționa independent.

Dacă nu i se satisface dorința, izbucnește în plâns și cu lacrimi în ochi insistent repetă în limba lui păsărească „*eu vreau singur!*”. Uneori este atât de insistent în dorința lui de a acționa singur, încât poate recurge și la capricii, încăpăținarea fiindu-i tulburătoare, furtunoasă, supra solicitată emoțional negativ.

Negând orice ajutor al nostru, Dumitraș uneori se împotmolește în nepuțința sa de a se deservi până la capăt singur. Prin acumularea experienței de viață, copilul se convinge treptat că nu se poate descurca în toate singur. De

aceea, cu vârsta, *devine mai flexibil* în relațiile cu adultul, cedând și anticipând ajutorul lui în activitate.

Din propriile observații, putem demonstra că tendința spre independență și necesitatea de a se autoafirma trec prin trei etape la copii.

1. *Refuzul categoric de a accepta ajutorul, intervenția adultului în activitatea sa.*

Copilul refuză, protestează, neagă categoric orice încercare de a fi ajutat, respinge orice tendință de intervenție în propriile acțiuni și activități, prin insistența sa „Eu singur!”, „Eu!”, „Eu vreau!” etc. Tendința lui de a se autoafirma este foarte accentuată, deoarece experiența de viață și cunoștințele despre sine sunt încă foarte vagi, sărace. E de menționat și faptul, că în perioada manifestării negării prin opoziție și protest vehement, copilul abia începe să cunoască procedeele de acțiune cu obiectele și valoarea lor socială.

2. *Acceptarea benevolă a ajutorului propus de adult prin prisma cunoștințelor despre sine (nu poate să facă singur încă multe).*

Copilul *benevol acceptă ajutorul adultului și pașnic stabilește cu el relații de tip constructiv.*

3. *Solicitarea oportună a ajutorului prin prisma cunoștințelor mai bogate despre sine.*

În cele din urmă, *copilul singur anticipă dificultățile cu care s-ar putea confrunta în activitate și-i solicită oportun ajutorul adultului.*

Aceste trei etape în dezvoltarea independenței și autoafirmării personale contribuie esențial și la dezvoltarea negației ca operație de gândire.

La etapa refuzului categoric de a fi ajutat în activitate *negația are caracter de respingere, de opoziție, de protest acut și categoric, de explozie nervoasă.*

La etapa acceptării ajutorului propus de adult în activitate *copilul începe să înțeleagă că nu se descurcă singur în activitate și oportun își neagă propriile dorințe privind tendința de a acționa singur. Negația ajutorului propus de adult lipsește.*

La etapa solicitării oportune a ajutorului de care copilul are nevoie, *înțelegând și anticipând ce nu poate încă să execute într-o activitate sau alta singur, copilul își neagă propriile intenții de a protesta și de a se opune voinței adultului.*

Aducem un exemplu care ilustrează elocvent cele menționate de noi mai sus. Dumitraș se joacă cu tractorul, o jucărie viu colorată, încerc să-l ajut să monteze jucăria, el brusc se întoarce și o ia razna din loc, se revoltă, protestează și categoric strigă în limba lui păsărească: ”Nu vreau!”. îi cedez jucăria și-i propun s-o monteze singur. Interesant este că după câteva încercări nereușite de a monta independent jucăria, mi-o întinde mie, dar spune tot atât de insistent și hotărât: ”Singur!”. Observăm cu ochiul neînarmat o contradicție evidentă între ceea ce vrea și ce poate copilul. Este criza proto-independenței și autoafirmării. Astfel de proteste, însoțite de o stare agitată, supărăcioasă,



enervată, prin care neagă orice încercare de a fi ajutat, se observă mai des, când este obosit și înainte de somn.

**30 noiembrie 1990 (1 an și 8 luni).**

„Neaga” continuă. Negarea ajutorului propus de noi, este în creștere, la fel de insistentă și evidentă.

**3 decembrie 1990 (1 an 8 luni și 1 săptămână).**

*Se conștientizează ca băiețel.* Dumitraș știe că este băiețel. Când vrea să se așeze ori să facă ceea ce-i place, repetă insistent, dar mai liniștit în limba lui pășărească: ”Băiatul vrea să se așeze!” („*Bietu șează*”). Ca de obicei, neagă orice încercare de a fi ajutat. Se chinuie singur cum poate, dar încă nu-i cedează adultului.

**7 decembrie 1990 (1 an 8 luni și 2 săptămâni).**

„*Hai căm!*” (Hai să ne jucăm!) În sfârșit, etapa refuzului categoric slăbește și în schimb vine *etapa colaborării*. Foarte des se apropie de noi și ne invită la joc prin propoziția „Hai să ne jucăm!” („*Hai căm!*”), pe care o spune în limba sa. De exemplu, ia mașina și îmi propune în limba sa pășărească: „*Hai căm!*”, ceea ce înseamnă: „Hai să ne jucăm!”. Tot așa procedează și cu celelalte jucării. Ne jucăm cu telefonul de-a conversația, cu mingea de-a fotbalul, cu mașina de-a călătoria etc. și nu mai neagă propunerea mea de a colabora în joc.

**11 decembrie 1990 (1 an 8 luni și 2 săptămâni).**

„*Neaga*” slăbește și *dispare*. Negația categorică a ajutorului din partea noastră în activitate, precum și în viață se manifestă episodic, este pe cale de dispariție. În schimb, *crește tendința de a colabora* cu noi. Tot mai des ne invită la joc, zicându-ne: „*Hai căm!*”.

**26 decembrie 1990 (1 an și 9 luni).**

„*Neaga*” a *dispărut*. Dumitraș nu mai neagă. Se comportă obișnuit. Singur solicită oportun ajutorul de care are nevoie în regimul zilei sau ne invită la colaborare în jocurile sale.

**8 ianuarie 1990 (1 an 9 luni și 2 săptămâni).**

Negația și afirmația pe parcursul unei zile.

Dimineța. *Jocul „de-a ascunselea”*. Pentru prima dată Dumitraș a organizat jocul de-a ascunselea cu mine. Eram culcat în pat. S-a apropiat de mine, m-a acoperit cu plapoma și a zis: „*Nu-i tata!*”, apoi m-a descoperit și bucuros a exclamat: „*Este ta-ta!*”.

La masă (dejunul). Dumitraș a mâncat de sine stătător. S-a mai plimbat un pic, apoi s-a apropiat de mine și m-a rugat să-l iau pe brațe. După ce l-am așezat pe genunchi, am încercat să-l mai hrănesc, să-i dau cu furculița cartofi, el însă a negat toate încercările mele, exprimând refuzul prin datul din de la stânga spre dreapta de câteva ori. L-am lăsat un pic, apoi din nou am insistat. Rupându-se din brațele mele, mi-a spus clar, dând din cap: „*Nu vau!*”, adică „Nu vreau!”. La fel procedează când insistăm să facă orice nu-i este pe plac în momentul dat.

Dar mai are Dumitraș o tendință de a se juca cu noi, organizând jocuri amuzante după placul și interesele lui.

La oală. Dumitraș îi spune mamei că vrea să facă treaba mare. Mama repede îi aduce oala. Dumitraș însă o zbughește vesel în altă parte, jucându-se cu ea. Acest „joc” îl amuză și astfel parcă ar vrea s-o înveselească și pe mama.

Acest joc „de-a flirtul” îl repetă cu plăcere. El ne creează, prin cochetarea și glumele lui, dispoziție bună și atmosferă de veselie în casă.

Ventilatorul. Se apropie de ventilatorul electric „Betepok”, care e și încălzitor, ascultă vuietul pe care îl produce, când este conectat în priză, și un pic speriat de vuietul lui, întreabă arătând spre interior: „*Ce-i colo?*”. Eu îi răspund: „Ventilatorul. Este bun, cuminte. Nu face nimic rău. Încălzește acum aerul, dar îl poate și răcori, când în casă e foarte cald”. Primind răspunsul, el spune liniștit: „*Nică.*” (Pentru dânsul sensul acestui cuvânt este că nu face nimic rău).

Când ne întâlnim și cu alte obiecte de uz casnic, care produc gălăgie, eu îi amintesc, confirm că nu face nimic rău. Pentru a-l antrena cu gălăgia acestor aparate, eu îi spun, repet că nu face nimic rău nici ventilatorul de la intrarea în magazin, nici cel din fața stației electrice de lângă magazinul de legume. Și, de fiecare dată, când ne întâlnim cu ventilatorul, Dumitraș confirmă: „*Nică*”, negând astfel pericolul ventilatorului pentru sine, ceea ce înseamnă că el a înșușit deja că nu este periculos pentru dânsul. Nu se mai teme de ventilator.

Paharul. Mama i-a întins Inei un pahar cu suc de mere. Dumitraș, care stătea alături, l-a înșfăcat și îl trăgea spre sine. Văzând că mama insistă să lese paharul la loc, a început să țipe, apoi brusc a dat în plâns. Mama a reușit să-i ia paharul. A plecat la bucătărie. Dumitraș a mers din urma ei. Mama i-a turnat suc, dar într-un pahar de altă formă și i-a propus să bea sucul. Dumitraș însă, nemulțumit și bosumflat, a refuzat, zicând: „*Nu veu!*”, dând din umeri și plecând capul în jos. După o mică pauză, a luat paharul și sa pornit spre cabinetul meu. Mama i-a spus: „*Bea aici!*”. El însă a refuzat, zicând: „*La tata!*”. El a negat sub formă afirmativă propunerea mamei și s-a pornit spre cabinetul meu.

Dumitraș, ca și orice copil de vârsta lui, preferă obiectul sau jucăria celui de alături. Tot ce-i aparține cuiva, este mai atrăgător, mai plin de sens pentru el. De asta s-a și repezit și a înșfăcat paharul cu suc al Inei. Când mama îi interzice să-i ia paharul Inei, se supără și caută ca mama să-i satisfacă dorința. Mama schimbă paharul după formă și dimensiune, îi toarnă suc și-i propune să bea la bucătărie sucul. El din nou protestează. Și când mama i-a propus să bea sucul la bucătărie, s-a îndreptat spre cabinetul de lucru al meu, și a spus: „*La tata!*”.

De ce depinde o astfel de negație la copii? De imaturitatea copilului, uneori de dispoziția lui, de *autoritatea persoanei sale în familie* etc. Dacă se simte favoritul familiei, devine un despot și dobândește cu orice preț tot ce dorește.

Termometrul. La ora 14.00 Dumitraș a lut termometrul cu tot cu cutie și l-a băgat sub maiou, lângă subsuoară. Eu am încercat ușor să i-l iau. El însă

l-a apucat strâns cu tot cu maiou și îl trăgea cu putere la sine. Când i-am spus „Da-mi termometrul!”, el a răspuns: „Nu veu!”. Am repetat de câteva ori cerea mea, dar el a reacționat la fel de fiecare dată.

Scaunul. Pe la ora 15.00 Dumitraș din nou a venit la mine și din răspuțeri făcea efort să se cațăre pe scaunul meu. A pus piciorul drept pe chinga scaunului, s-a apucat cu mâinile de mine și, scremându-se, se cățăra pe scaun, spunând: „Nu pot!”. „Nu pot!”. „Nu pot!”.

La prânz. Reacția lui Dumitraș este aceeași ca și la dejun. După ce s-a săturat, a spus: „Nu vau!”. A întors capul și s-a lăsat de pe genunchi jos.

Pregătirea pentru plimbare. La ora 16.00 mama a aduc hainele să-l îmbrace, pentru a ieși la plimbare. S-a lăsat îmbrăcat cu pantalonașii până la genunchi, și a zbughit-o din salon, în cabinetul meu. Mama a venit după dânsul, dar el s-a băgat între masă-scaun și polițele de cărți. Când mama i-a spus „Vină la mine!”, el a răspuns : „Nu vau!”. Mama din nou i s-a adresat: „Vină să te îmbrac!”, Dumitraș însă s-a ascuns între masă și polițele de cărți, a țipat tare „U-u-u!”, dând din umeri și cap, ceea ce însemna, că nu vrea. A acceptat să iasă din ascunzătoarea lui și să se îmbrace numai când lam luat „cu minciunica” și i-am spus că merg și eu afară, arătându-i că mă îmbrac.

Așadar, Dumitraș *este ferm în dorința sa de a se autoafirma*. Astfel de situații se observă în viața lui în fiecare zi. Toate protestele le însoțește prin cuvintele ori propoziții simple negative „Nu!”, „Nui!”, „Nu vau!”, „Nu pot!”, *negând astfel conștient și insistent tot ce nu-i place*. Vorbirea copilului este însoțită, de regulă, de un șir de mișcări și acțiuni negative: fugă, strigăte, lovitură cu mâna, cu piciorul, întoarcere cu spatele, ascundere etc., cu alte cuvinte, de un complex întreg de acte *de nemulțumire*.

E de menționat însă că în cazul când copilul nu este educat corect, tendința spre autoafirmare poate să-l transforme într-un despot răsfățat, dar un astfel de copil nu le aduce părinților liniște, ci multe neazuri. De aceea, e bine ca părinții să știe că numai educația bună stă la temelia formării copilului ca personalitate adevărată. Deci, e bine să-i propunem copilului sub supraveghere să se îmbrace, să ia masa singur, să se urce, să coboare din pat, orice să facă singur, cum poate el. Și numai când se convinge că încă nu este atât de matur și nu poate să se descurce singur în situația dată, să-i propunem ajutorul nostru (a se vedea mai sus, 12 noiembrie 1991, etapele autoafirmării copilului ca personalitate în devenire).

### **15 ianuarie 1991 (1 an 9 luni și 3 săptămâni).**

*Negația ca contrazicere*. Dumitraș privește o carte cu multe ilustrate. Pe una din ele este imaginea clară a unui cal. Eu îl întreb:

- Cine-i acesta?
- Capa (capra)!- a răspuns el.
- Nu capra, calul. Acesta este un cal.

– *Nu-u-u! Capa!* - a strigat el răspicat și nemulțămît.

Copilul a negat, reproșându-mi categoric, fie că nu cunoștea încă imaginea calului, fie că în situația dată era influențat de impresiile mai proaspete despre povestea „Capra cu trei iezi”.

Negația în acest caz are o orientare emotivă vădită și depinde de o situație concretă care puternic l-a impresionat.

Când ceva nu dorește, Dumitraș spune foarte conștient și propoziția negativă „*Nu tebuie!*”, pe care o utilizează în vorbirea sa foarte frecvent.

„*Nu tebuie!*”. Ceea ce nu-i convine, nu vrea Dumitraș respinge și spune apăsător: „*Nu tebuie!*”. De exemplu, îi dau mingea să se joace, dar el îmi răspunde: „*Nu tebuie!*”. La fel răspunde în toate situațiile de viață, când ceva nu-i convine, nu vrea.

Această expresie Dumitraș o folosește foarte frecvent în vorbirea sa curentă.

**13 februarie 1991 (1 an 10 luni și 2 săptămâni).**

*Negația ca manifestare a neștiinței „Nu știu!” (ofolosește rar, dar conștient).* În spatele casei noastre săpa șanț un tractor. Dumitraș m-a rugat să-l urc pe pervazul ferestrei, să vadă tractorul. L-am ridicat, a privit. I-a plăcut și a exclamat mulțumit: „*Tactoul vu- vu-vu!*” (afirmație). Așa s-a repetat câteva zile, până când muncitorii au reparat apeductul. Când l-am ridicat și n-a văzut tractorul, eu l-am întrebat: „Este tractorul?”. Dumitraș a răspuns: „*Nu-i-i-i!*” (negație). -Dar unde-i? - a urmat întrebarea mea.

Oarecum îngândurat, Dumitraș a răspuns:

– Nu știu... Nu știu... Nu știu...

Pentru a mă convinge că Dumitraș este conștient și sigur de răspunsul său, i-am mai adresat această întrebare de câteva ori. Dumitraș clar, dar trist mi-a răspuns din nou:

– Nu știu... Nu știu... Nu știu...

Apoi mi-a adus cartea cu povestea „Gogoșa” și mi-a spus: „*Nu-i ulpea cleană!*”

Eu l-am întrebat. „Dar unde-i?”. El mi-a răspuns: „*Nu știu!*”.

După această discuție, a plecat de la mine.

Așadar, ne convingem că la această vârstă copilul deja percepe și înțelege atât *prezența* (afirmația), cât și *lipsa* (negația) ființelor, obiectelor, jucăriilor și le utilizează conștient. În acest sens, prezintă interes lucrarea originală „*Planul intern de acțiune la copiii de vârstă fragedă*” de Aglaida Bolboceanu (Ch.: Știința, 1990. 96 p.).

**14 februarie 1991 (1 an 10 luni și 2 săptămâni).**

Dat fiind faptul că eram foarte încărcat cu de toate (serviciu, norme didactice mari, lucrul științific, lucrul obștesc, treburi casnice, doi copii etc.), dar și datorită faptului că perioada preverbală propriu-zisă a genezei afirmației și negației a luat sfârșit, am decis să ne oprim aici în scrierea *Jurnalului* dat.

## CONCLUZII GENERALE

Făcând o totalizare succintă a rezultatelor observărilor și probelor cu Dumitraș asupra apariției și dezvoltării afirmației și negației în ontogeneză, vom constata următoarele legități:

1. Apariția și dezvoltarea a lui Nu și Da are loc de la general, complex și nebulos la particular, diferențiat și specificat.

2. *Afirmația* ca acțiune intelectuală dobândită (*Da*), formată și dezvoltată pe parcursul ontogenezei în perioada postnatală, inițial se manifestă la nivel non-verbal, sub forma *complexului de înviorare/reanimare/reactivare* (mișcări, mimică, vocalizări, emoții pozitive ș. a. - de plăcere, agreare, confirmare (CÎ/CRan/CRat) (Н.М. Щелованов, Н.Л. Фигурин, М. П. Денисова, М.И. Лисина

3. *Negația* ca acțiune intelectuală asimilată (*Nu*), formată și dezvoltată pe parcursul ontogenezei în perioada postnatală, inițial se manifestă la nivel non-verbal sub forma *complexului negării* (CN), sau a *complexului de nemulțumire socială* (CNS), sau a *complexului ingraturității sociale* (CIS) (mișcări, mimică, vocalizări, emoții negative ș. a. - toate de neplăcere, neagreare, neconfirmare (P. Jelescu);

4. Între CÎ/CRan/CRat și CN/CNS/CIS, tot la nivel nonverbal, se manifestă și un alt complex, intermediar, și anume *complexul de liniștire cognitivă* (CLC), care constă în cercetarea activă de către copil a mânuțelor proprii, a piciorușelor, capului, corpului în întregime, fixarea și concentrarea privirii asupra unei ființe, lucru, în urmărirea calmă, liniștită și relativ îndelungată a lor, în studierea lor treptată, succesivă, îngăduitoare, fără vocalizări și mișcări de inspirație sau expirație bruscă (Raisa Jelescu);

5. La etapa următoare, *afirmația* este exprimată prin multiple mijloace mai desăvârșite ale *fiecărei* componente în parte a *complexului de înviorare* (darea din cap de sus în jos, luarea cu mâinile a ceea ce i se dă etc.) (P. Jelescu);

6. *Negația* însă la etapa următoare, dimpotrivă, este exprimată prin multiple mijloace mai desăvârșite ale *fiecărei* componente în parte a *complexului de nemulțumire socială* (darea din cap de la stânga la dreapta și invers, respingerea cu mâinile a ceea ce i se dă, întoarcerea corpului etc.) (P. Jelescu);

7. Urmează apoi etapa proto-verbală (din neogreacă *protos* - primul, întâiul), când *afirmația* este exprimată prin *Na* (în sens de *Dă*), *De-de-de!* (în sens tot de *Dă*), *Pa-pa* (tot în sens de *Dă* - lapte etc.) (P. Jelescu);

8. La etapa proto-verbală *negația* este exprimată prin *Ne-ne- ne!* (strigăt supărat), *Eu!* (refuz), *Singuu!* (în sens *Nu tu*), „*N-c-î*” etc. (P. Jelescu);

9. La etapa verbală *afirmația*, exprimată prin *Da*, încă nu este (până la vârsta, la care am completat *Jurnalul* - 1 an 10 luni și 2 săptămâni) (P. Jelescu);

10. La etapa verbală *negația* însă este exprimată foarte clar și variază prin „*Ne*”, „*Nu-i-i*”, „*Niu-niu-niu*”, „*Ne-ne-ne*”, „*Nu!*” (P. Jelescu);

11. Charles Darwin avea dreptate, observând: „Cauza răsului se constată mai târziu decât cauza plânsului tare, deoarece acesta de la urmă e mai util pentru copil decât primul”.

12. William Preyer, la rândul său, a constatat că întoarcerea capului de o singură dată la stânga sau la dreapta, în funcție de situație, înseamnă „de-ajuns” și că ea exprimă o negație (Nu), iar „cât privește darea din cap afirmativă (*Da*), susținea el, aceasta „se întâmplă să se manifeste tot atunci, dar mai rar”.

13. Dezvoltarea acestor acțiuni intelectuale (a afirmației și negației) în ontogeneză este însoțită de anumite *crize de vârstă*: a) criza *comunicării emoționale* (aproximativ între 3-6 luni de zile); b) criza *comunicării constructiv-cognitive* (aproximativ între 6-9 luni de zile); c) criza *comunicării proto-verbale* (aproximativ între 9-12 luni de zile); d) criza *proto-independenței* (aproximativ între 1-3 ani de zile). Toate aceste crize, fiind soluționate, de regulă, sunt urmate de un anumit progres în dezvoltarea lui Nu și Da. (P. Jelescu).

14. *Comunicarea* cu copilul până la vârsta de 2 ani (prin modulația vocii, bogăția vocabularului, caracterul simplist sau implicat al vorbirii cu copilul, interpretarea emotivă a poveștilor citite, activismul și energia comunicării etc.) cât și *dragostea* părintească față de copil în această perioadă determină dezvoltarea lui *NU* și *DA* ca operații intelectuale esențiale și decisive, care, după cum am demonstrat anterior experimental și statistic (între 1973-1974), exprimă *certitudinea* (afirmația *Da*) și *incertitudinea* (negația *Nu*) în viața și activitatea omului, în particular, a copilului (P. Jelescu/ ^EHECKO n. C.) [19].

15. Alte particularități individuale de dezvoltare au fost: Dumitraș era un copil cu o dezvoltare relativ prematură în toate (la două luni a început să spună proto-cuvântul *ma-ma*); către doi ani a început să învețe cu plăcere literele, dar când a ajuns la litera *D*, după o pauză de câteva secunde, i-a zis mamei : „*Ma-ma, mie place lita A. Mă duc să mă joc cu jucăriile* „(jucăriile fiind literele mari de tipar colorate); a însușit repede cum sună instrumentele muzicale mai răspândite (pianul, vioara, baianul, acordeonul) și le deosebea cu precizie după sunetele produse, preferând cele ale pianului; nu l-am educat după o anumită metodă specială de accelerare, lăsându-l să simtă din plin copilăria; a fost un copil cuminte și ascultător, cu vârsta devenind tot mai responsabil, sincer, harnic și atașat mai mult de mama (P. Jelescu).

16. În apariția negației și afirmației, care se exclud una pe alta, dar nu se suprapun, un rol esențial îl joacă educația. E de menționat însă faptul că în

codul genetic al omului, care moștenește un creier uman, este cifrat alfabetul reacțiilor emoționale (țipătul, strigătul ș. a.), prin care sunt transmise imboldurile sale spre cei din jur despre starea de moment, alarmantă ori satisfăcătoare, care îi asigură astfel supraviețuirea și sănătatea.

17. Orice imbold al copilului în creștere poartă un caracter de apărare, supraviețuire, fiind un semnal pentru cei din jur (în primul rând, pentru părinți, frați, surori, bunei, îngrijitori, rude) și fiind inițial determinat biologic.

18. Negația și afirmația au o influență decisivă în dezvoltarea cunoașterii lumii, precum și a cunoașterii de sine, a autoafirmării sale ca persoană deosebită de alții, cu trebuințe și dorințe proprii.

19. Nu negăm influența lui Nu și Da asupra dezvoltării capacității sale de a-și apăra de mic atitudinea și opinia sa față de ceva și cineva, dezvoltându-se astfel ca o personalitate critică față de sine și față de alții.

20. Uneori, o negație este însoțită în viața și activitatea copilului concomitent de o afirmație, bunăoară, își neagă propriile ambiții în favoarea afirmației propunerilor constructive ale părinților, pentru a rezolva cu succes o problemă cu care se confruntă la moment.

21. Copilul niciodată nu neagă ceea ce îi place, aceasta fiind inițial o „logică” biologică.

22. Inițial, copilul niciodată nu afirmă ceea, ce nu îi place.

23. Prin imboldurile inițiale ale copilului vorbește adevărul.

24. După vârsta de un an de zile, copilul simte mai acut necesitatea de a colabora constructiv cu adulții (cu părinții, frații, surorile etc.).

25. După această vârstă (după un an), copilul educat adecvat în familie, „pune la cale jocuri” cu cei din jur, arătând lipsa sau prezența sa într-o situație ori alta, arătându-se pe sine competent în cunoașterea lipsei sau/și prezenței sale și a altora, utilizând cuvântul negativ cu sens de propoziție „NU”, de propoziție simplă „Nu-i”, „Nu știu”, precum și propoziții simple afirmative cu sens concret conștient, pentru desemnarea lipsei ori prezenței, fiind conștient și critic de sine.

## EPILOG

Aici punem punct acestei lucrări meticuloase, deși am putea, desigur, constata și multe alte particularități ale dezvoltării psihice individuale a lui Dumitraș în perioada de la naștere până la 1 an 10 luni și 2 săptămâni. Acum, la vârsta de 32 de ani pe care îi are, îi mulțumim din suflet, îl cuprindem strâns la piept ca părinți, îi strângem călduros mâna, îl sărutăm, îl privim sincer în ochi și, bucuroși și împliniți, îi spunem că îi suntem profund recunoscători pentru tot: cum a fost, cum s-a comportat, cum a învățat, cum a creat familia sa, cum a muncit, cum trudește acum, cum își iubește familia, soția Irina, copilul/feciorașul drag Luca, nepoțelul nostru scump de cinci luni de zile și două săptămâni. Îi mulțumim inclusiv și pentru faptul că a dat consimțământul să publicăm acest modest *Jurnal*. Mulțumim, fiule!

Mulțumim mult, de asemenea, fiicei noastre Ina, care a fost unul dintre subiecții experimentali activi și permanenți la primele experimente psihologice privind dezvoltarea afirmației și negației la vârstele preșcolară și la începutul vârstei școlare mici și care acum, împreună cu ginerele Dorin Tăutu, au deja un student, pe nume Vlad, la anul doi la Universitatea de medicină și o elevă, Victoria, la anul trei la Colegiul de medicină - nepoții noștri dragi.

Mulțumim frumos tuturor celorlalți actori, menționați în prezenta lucrare!

*Cu drag, părinții Petru și Raisa Jelescu.*



## BIBLIOGRAFIE

1. Clipe de neuitat. [online]. [citat 04.09.2021]. Disponibil:
2. <https://www.facebook.com/profile.php?id=100010997622220> din 30 decembrie 2020.
3. COLE, M., COLE, S.R. *Wikipedia*. [online]. [citat 11.08.2021]. Disponibil: <https://www.google.com/search?q=%5B.M.+Cole+%C8%99i+S.R.+Cole+The+development+of+children+1989&oq=%5B.M.+Cole+%C8%99i+S.R.+Cole+The+development+of+children+1989&aqs=chrome..69i57.82984i0i7&sourceid=chrome&ie=UTF->
4. DARWIN, Charles. *Expresia emoțiilor la om și animale*. București: Ed Academiei RSR, 1967.
5. DARWIN, Charles. *Wikipedia*. [online]. [citat 10.08.2021]. Disponibil: <https://ro.scribd.com/payments/billing>.
6. JELESCU, Petru. *Geneza negării la copii în perioada preverbală (studiu teoretico- experimental)*. Mon. șt. Red. resp. Ion Negură. Chișinău: Museum, 1999. 248 p. ISBN 9975-905-27-7. <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/158> (accesat 08.10.2021).
7. JELESCU, Petru. *Geneza negării la copii în perioada preverbală: (studiu teoretico- experimental): tz. doct. hab. în psihologie. Specialitatea 19.00.07 - Psihologia pedagogică / cons. șt.: M. Rogovin, N. Bucun; Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”*. - Ch., 2000. - 249 p.
8. JELESCU, Petru. *Negația: abordare, geneză, dezvoltare, mecanisme, formare*. În: *Prolegomene din istoria psihologiei în Republica Moldova*. Iași: Pan Europe, 2018, pp.7-18. ISBN 978973-8483-84-2.
9. NICOLA, Grigore. *Critică și bibliografie*. Cartea: JELESCU, Petru. *Geneza negării la copii în perioada preverbală (studiu teoretico- experimental)*. Red. resp. Ion Negură. Chișinău: Muséum, 1999. 248 p. ISBN 9975-905-27-7.- În: *Revista de psihologie. Serie nouă*. 2001, Tomul 47, 1-2, pp. 143 - 144. București: Editura Academiei Române.
10. PIAGET, Jean. *Wikipedia*. [online]. [citat 10.08.2021]. [[https://en.wikipedia.org/wiki/Jean\\_Piaget](https://en.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget)].
11. PREYER, William Thierry. *Wikipedia*. [online]. [citat 10.08.2021]. Disponibil: [https://en.wikipedia.org/wiki/William\\_Thierry\\_Preyer](https://en.wikipedia.org/wiki/William_Thierry_Preyer).
12. STERN, William. *Wikipedia*. [online]. [citat 10.08.2021]. Disponibil: [https://en.wikipedia.org/wiki/William\\_Stern\\_\(psychologist\)](https://en.wikipedia.org/wiki/William_Stern_(psychologist)).
13. *Traité de psychologie expérimentale*. Sous la dir. de Paul Fraiss et Jean Piaget. Paris: P.U.F., 1963.
14. ГВОЗДЕВ, А. Н. *Формирование у ребёнка грамматического строя русского языка*. /Под ред. С.И. Абакумова. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. Disponibil: [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_003538706/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003538706/).

15. ГОРДЕЕВА, Н.Д., ЗИНЧЕНКО, В.П. Функциональная структура действия. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 208 с.

16. ЖЕЛЕСКО, П. С., РОГОВИН, М. С. Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности. Ред. В. А. Лекторский. Кишинёв: Штиинца, 1985. 135 с.

17. ЛАДЫГИНА-КОТС, Надежда Николаевна. Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях. Москва: Огиз РСФСР треста «Полиграфкнига», 1935 <http://www.kohts.ru/ladygina-kohts.n.n.ichc/html/index.html>.

18. ЛАДЫГИНА-КОТС, Надежда Николаевна. *Wikipedia*. [online]. [citat 10.08.2021]. Disponibil: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%>

19. ПРЕЙРЪ, В. Душа ребенка. Наблюдешя надъ духовнымъ развитиемъ человека въ первые годы жизни. Переводъ съ послѣдняго (7-го) нѣмцкаго изданія. Подъ редакцией В. Ф. Динзе. С.-Петербургъ: Издательство О. Богдановой. 1912. 298 с.

20. РОГОВИН, М. С., КОЗЛОВА, И. Н., ЖЕЛЕСКО П. С. Экспериментальное изучение операции отрицания методом конструктивного теста. În rev. *Новые исследования в психологии*. М.: Педагогика, 1974, № 3(17), С. 3-5.



CV - ul lui Dumitru Jelescu la moment.

**Nume și prenume:**

Jelescu Dumitru **Cetățenie:**

MDA / RO

**Studii – licență, masterat, doctorat (instituție, perioada, specialitatea, calificarea):**

1. 01.09.2016-prezent - doctorand al Școlii Doctorale în Drept din cadrul Universității Libere Internaționale din Moldova;

2. 2012-2014 - Magistru în drept/Diplomă de master, Seria AMP Număr 000016341

3. 2008-2012 - Licențiat în drept/Diplomă de licență, Seria ALII Număr 000079894

**Stagii (instituție, perioada):**

1. 05.04.2019-08.11.2019 - absolvent al Institutului European de Studii Politice din Moldova (IESPM) pe lângă Consiliul Europei;

2. Participant la Forumul Mondial al Democrației 2019 la Consiliului Europei, Strasbourg;

3. 24.02.2019, alegeri Parlamentare - *candidat la funcția de deputat* pe Circumscripția nr. 29, mun.Chișinău (sect.Centru- Râșcani);

4. 19.11.2017, Referendum local în mun. Chișinău - membru al biroului electoral al secției de votare.

5. 30.10.2016, alegeri Prezidențiale - membru al biroului electoral al secției de votare.

6. 15.04.2013-25.05.2013 - practica de masterat în cadrul Comisiei Electorale Centrale, mun. Chișinău;

7. 28.04.2012-mai 2012 - practica de licență;

8. 13.03.2012-28.04.2012 - practica de specialitate în cadrul Biroului Asociat de Avocați „Tuhari & Partenerii”, sect.Centru, mun.Chișinău;

9. 10.05.2011-13.05.2011 - practica de inițiere în cadrul Procuraturii sect. Buiucani, mun. Chișinău;

10. 03.05.2011-06.05.2011 - practica de inițiere în cadrul Judecătoriei Buiucani, mun. Chișinău.

**Domenii de interes științific:**

Drept Constituțional, drept electoral.

**Participări în proiecte științifice naționale și internaționale.**

• **În calitate de asistent al deputatului în Parlamentul Republicii Moldova, am participat la elaborarea următoarelor proiecte legislative:**

1. Proiectul legii privind modificarea și completarea Codului contravențional al Republicii Moldova nr.218 din 24.10.2008 (art.30, 33, 177, 398, 180, 400'1)

<http://parlament.md/ProcesulLegislativ/Proiectedeactelegislative/tabid/61/LegislativId/2915/language/ro-RO/Default.aspx>

2. Proiectul legii privind modificarea și completarea Codului contravențional al Republicii Moldova nr.218 din 24.10.2008 (art.2731, 398, 400, 400'1)

<http://parlament.md/ProcesulLegislativ/Proiectedeactelegislativ/e/tabid/61/LegislativId/2916/language/ro-RO/Default.aspx>

3. Proiectul legii pentru modificarea și completarea Legii nr.158-XVI din 04.07.2008 cu privire la funcția publică și statutul funcționarului public (art.31, 48, 63)

<http://parlament.md/ProcesulLegislativ/Proiectedeactelegislative/tabid/61/LegislativId/3064/language/ro-RO/Default.aspx>

4. Proiectul legii pentru modificarea și completarea unor acte legislative (Legea cu privire la comerțul interior - art.21'2; Codul Contravențional al RM - art.273, 400, 408)

<http://parlament.md/ProcesulLegislativ/Proiectedeactelegislative/tabid/61/LegislativId/3098/language/ro-RO/Default.aspx>

5. Proiectul legii cu privire la statutul municipiului Chișinău

<http://parlament.md/ProcesulLegislativ/Proiectedeactelegislative/tabid/61/LegislativId/3105/language/ro-RO/Default.aspx>

6. Proiectul legii pentru modificarea și completarea Codului subsolului nr.3-XVI din 02.02.2009 (art.1, 11, 64)

<http://parlament.md/ProcesulLegislativ/Proiectedeactelegislative/tabid/61/LegislativId/3614/language/ro-RO/Default.aspx>

7. Proiectul legii pentru modificarea și completarea unor acte legislative (Hotărârea Parlamentului cu privire la zilele comemorative, zilele de sărbătoare și la zilele de odihnă în Republica Moldova - pct.1; Codul muncii - art.111)

<http://parlament.md/ProcesulLegislativ/Proiectedeactelegislative/tabid/61/LegislativId/3661/language/ro-RO/Default.aspx>

8. Proiectul legii pentru modificarea și completarea Codului contravențional al Republicii Moldova nr.218 din 24.10.2008 (art.423'10)

<http://parlament.md/ProcesulLegislativ/Proiectedeactelegislative/tabid/61/LegislativId/4140/language/ro-RO/Default.aspx>

9. Proiectul legii pentru modificarea și completarea unor acte legislative (Legea cu privire la comerțul interior - art.20'1; Codul contravențional - art.273, 400, 408)

<http://parlament.md/ProcesulLegislativ/Proiectedeactelegislative/tabid/61/LegislativId/4252/language/ro-RO/Default.aspx>

10. Proiectul legii pentru modificarea și completarea Legii nr.163 din 9 iulie 2010 privind autorizarea executării lucrărilor de construcție (art.3)

<http://parlament.md/ProcesulLegislativ/Proiectedeactelegislative/tabid/61/LegislativId/4282/language/ro-RO/Default.aspx>

11. Proiectul legii pentru modificarea și completarea unor acte legislative (Legea privind administrația publică locală - art.55, 56, 57, ș.a.; Legea privind organizarea administrativ-teritorială a Republicii Moldova - art.1, 4, anexa nr.2; Codul electoral s.a)

<http://parlament.md/ProcesulLegislativ/Proiectedeactelegislative/tabid/61/LegislativId/4366/language/ro-RO/Default.aspx>

• **Participări la manifestări științifice naționale și internaționale (în ordine cronologică):**

1. Conferința Științifică Internațională din 2-3 noiembrie 2012, Chișinău, IȘE „Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere”: *Optimizarea sau maximizarea învățământului în Republica Moldova?*

2. Conferința științifico-practică cu participare internațională „Practica psihologică modernă” din 26-28 septembrie 2014 de la UPS „Ion Creangă” din Chișinău: *Rolul psihologiei contemporane în formarea intereselor electorale*.

3. Conferința științifico-practică națională „Tradiție și modernitate: dialogul generațiilor” din 31 octombrie 2014 de la UPS „Ion Creangă” din Chișinău: *Problema absenteismului electoral și interesul pentru votare al studenților anului întâi*.

4. Conferința științifico-practică „Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere” din 7-8 noiembrie 2014, Chișinău US din Tiraspol: *Interesele electorale ale studenților de la anul întâi*.

5. Conferința științifică Internațională din 14-15 noiembrie 2014 de la Academia Română - Filiala Cluj-Napoca, Institutul de istorie „George Barițiu”, Departamentul de cercetări socio-umane. - Cluj-Napoca: Argonaut, 2014: *Principiile dreptului electoral: delimitări conceptuale și clasificarea lor*.

6. Conferința Științifică Internațională „Eficiența învățământului - vector al politicilor educaționale moderne” din 11-12 decembrie 2014, Chișinău, IȘE: *Educația electorală și interesul pentru alegeri al votanților începători*.

7. Conferința științifico-practică Internațională prin internet „Актуальные научные исследования в современном мире” din 13-14 iunie 2015 de la Institutul Pedagogic de Stat din Переяслав- Хмельницкий, Ucraina: *Principiile totalizării rezultatelor votării*.

8. Conferința practico-științifică cu participare internațională „Practica psihologică modernă” din 23-25 septembrie 2016 de la UPS „Ion Creangă”: *Pregătirea antreprenorială a specialiștilor*.

9. Conferința Științifică Internațională „Institutul de Științe ale Educației: Istorie, Performanțe, Personalități” din 20-21 octombrie 2016, consacrată aniversării a 75 de ani de activitate a IȘE din Chișinău: „O paradigmă nouă pentru sistemul de învățământ din Republica Moldova: educația antreprenorială”.

10. Conferința științifică cu participare internațională „Știința juridică autohtonă prin prisma valorilor și tradițiilor europene. Aportul mediului academic la consolidarea dialogului dintre Republica Moldova și partenerii strategici în contextul crizelor regionale” din 18 octombrie 2017, ULIM, Chișinău: „Perioada istorică a principiilor dreptului electoral în Republica Moldova”.

11. Conferința științifico-practică internațională „Performanța în educație: factor-cheie în asigurarea securității umane”, din 9-10 octombrie 2020, Academia de Administrare Publică din Chișinău: „Antreprenoriatul: cunoaștere, soluționare, vector spre integrarea europeană”.

12. Conferință științifică națională cu participare internațională „Calitate în educație - imperativ al societății contemporane”, din 4-5 decembrie 2020, Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă” din Chișinău: „Pregătirea specialiștilor pentru educația digitală la vârstele antepreșcolară, preșcolară mică și preșcolară medie”.

• **Lucrări științifice și științifico-metodice publicate:**

1. CĂRNAȚ, Teodor, JELESCU, Dumitru. Problema conceperii și clasificării principiilor dreptului electoral. În *Revista Națională de Drept*. 2014, nr.8(166), p. 15-20. ISSN 1811-0770.

2. CĂRNAȚ, Teodor, JELESCU, Dumitru. Principiile dreptului electoral: delimitări conceptuale și clasificarea lor. În: *Studii și cercetări din domeniul științelor*

socio-umane. Volumul 27. Materialele sesiunii științifice anuale din 14 - 15 noiembrie 2014. Academia Română - Filiala Cluj-Napoca, Institutul de istorie „George Barițiu”, Departamentul de cercetări socio-umane. Cluj- Napoca: Limes & Argonaut, 2014, pp. 158 - 166. ISBN 978-973726--861-7.

3. CARNAȚ, Teodor, JELESCU, Dumitru. Principiile totalizării rezultate-  
lor votării. În: *Актуальные научные исследования в современном мире: мате-  
риалы Междунар.научн.-практ. инт.-конф., 13-14 июня 2015 г. Переяслав-  
Хмельницкий. Сб. науч. тр.* Переяслав-Хмельницкий, 2015. Вып. 1, ч. 2, сс. 152-  
156. 176 с. УДК 001.891(100) «20», ББК 72.4, А43.

4. CIOBANU, I., JELESCU, D. Sigmund Freud și doctrina psihanalitică. În: *Stu-  
dia Universitatis Moldaviae*. 2014, nr.3(73), pp. 175-182. ISSN 1814-3199.

5. JELESCU, Dumitru. Preistoria principiilor dreptului electoral în Republi-  
ca Moldova. În: *Studii Juridice Universitare*. 2017, nr.1-2(37-38), pp. 133-148. ISSN  
1857-2014.

6. JELESCU, Dumitru. Perioada istorică a principiilor dreptului electoral în Re-  
publica Moldova. În: Materialele Conferinței științifice cu participare internaționa-  
lă „Știința juridică autohtonă prin prisma valorilor și tradițiilor europene”, (2017 ;  
Chișinău). Știința juridică autohtonă prin prisma valorilor și tradițiilor europene.  
Aportul mediului academic la consolidarea dialogului dintre Republica Moldova și  
partenerii strategici în contextul crizelor regionale: Conferința științifică cu partici-  
pare internațională, 18 octombrie 2017 / fondator: Andrei Galben; redactor-șef: Vita-  
lie Gamurari; colegiul de redacție: Gheorghe Golubenco [et al]. — [Chișinău]: ULIM,  
2020. — 292 p. — (Symposia Professorum, ISBN 978-9975-124-64-5), pp.137-142.

7. JELESCU, P., JELESCU, R., JELESCU, D. Problema dreptului de vot de la vâr-  
sta de 16 ani și posibilitatea/imposibilitatea soluționării ei în condițiile Republicii  
Moldova. În: *Intellectus*. 2011, nr.2, pp.133-138. ISSN 1857-0496.

8. JELESCU, P., JELESCU R., JELESCU, D. Idealul social al Republicii Moldo-  
va și dezvoltarea personalității. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*.  
2012, nr. 3 (28), pp. 1-6. ISSN 1857-0224.

9. JELESCU, P., JELESCU, R., JELESCU, D. Optimizarea sau maximizarea învă-  
țământului în Republica Moldova? În: *Optimizarea învățământului în contextul so-  
cietății bazat pe cunoaștere : Materialele conf. șt. intern., 2-3 noiemb. 2012*. IȘE. Chiși-  
nău.: S. n., 2012 (Tipogr. „Print-Caro”), pp. 322-325. 543 p. ISBN 978-9975-56-072-6.

10. JELESCU, Petru, CIOBANU, Elvira, JELESCU, Dumitru. Rolul psihologiei  
contemporane în formarea intereselor electorale. În: *Practica psihologică modernă:  
conf. prfctico-st. cu particeparea intern., 26-28 sept.2014*. Chișinău: S. n., 2015 (Tipo-  
gr. UPS «I. Creangă»), pp.86 - 93.135 p. ISBN 978-9975-46-231-0.

11. JELESCU, Petru, CIOBANU, Elvira, JELESCU, Dumitru. Problema absen-  
teismului electoral și interesul pentru votare al studenților anului întâi. În: *Materia-  
lele Conferinței științifico- practice naționale „Tradiție și modernitate: dialogul gene-  
rațiilor „din 31 octombrie 2014 de la facultatea de Pedagogie a UPS „Ion Creangă” din  
Chișinău. Vol. 2*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2014, pp. 51 - 61.

12. JELESCU, Petru, CIOBANU, Elvira, JELESCU, Dumitru. Interesele electo-  
rale ale studenților de la anul întâi. În: *Prerogativele învățământului preuniversitar și  
universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere. Vol.1. Materialele conferinței*

științifico- practice. 7-8 noiembrie 2014. Chișinău: US din Tiraspol, 2014, pp. 19 - 25. ISBN 978-9975-76-133-8.

13. JELESCU, Petru, CIOBANU, Elvira, JELESCU, Dumitru. Educația electorală și interesul pentru alegeri al votanților începători. În: *Eficiența învățământului - vector al politicilor educaționale moderne. Materialele Conferinței Științifice Internaționale din 11 - 12 decembrie 2014. Partea II*. Chișinău, IȘE: Cavaioi, 2014, pp. 3 - 8. 455 p. ISBN 978-9975-48-068-0.

14. JELESCU, Petru, ELPUJAN, Olga, JELESCU Dumitru. O paradigmă nouă pentru sistemul de învățământ din Republica Moldova: educația antreprenorială. În: *Institutul de Științe ale Educației: Istorie, Performanțe, Personalități: Materialele Conferinței Științifice Internaționale consacrate aniversării a 75 de ani de activitate, 20-21 octombrie 2016*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipogr.„Impressum”), 2016, pp. 315 -318. 370 p. ISBN 978-9975-48-104-5.

15. JELESCU, Petru, ELPUJAN, Olga, JELESCU Dumitru. Educația antreprenorială - cerință de bază a economiei de piață. În: *Făclia*. 2016, 28 octombrie. nr. 40 (3439). p. 2.

16. JELESCU, Petru, ELPUJAN, Olga, JELESCU Dumitru. Educația antreprenorială - cerință de bază a economiei de piață. În: *Făclia*. 2016, 4 noiembrie, nr. 41 (3440), p. 3.

17. JELESCU, Petru, ELPUJAN, Olga, JELESCU Dumitru.. Pregătirea antreprenorială a specialiștilor. În: *Practica psihologică modernă. Conferința practico-științifică cu participare internațională „Practica psihologică modernă”, 23-25 septembrie 2016*. Chișinău : S. n., 2017 (Tipogr. UPS „Ion Creangă”), p. 83 - 89. 146 p. ISBN 978-9975-46-311-9.

18. JELESCU, Petru, ZATUȘEVȘCHI, Ana, JELESCU, Dumitru. Tratatul interdisciplinară a interesului electoral. În: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*. 2018, nr.2(51), pp. 74-81. ISSN 1857-0224.

• **Articole de popularizare a științei la tema tezei**

1. JELESCU, Dumitru ș.a. Educația - între structurile vechi și imperative noi. În: *Făclia*. 2012, 24 martie, p. 1.

2. JELESCU, Dumitru, Structura sistemului de învățământ și necesitatea reconsiderării. În *Făclia*. 2012, 24 martie, p.2.

3. JELESCU, Dumitru ș.a. Idealul social al RM și optimizarea învățământului. În: *Făclia*. 2012, 8 septembrie, pp. 1-2.

4. JELESCU, Dumitru ș.a. Cum să optimizăm corect învățământul în R. Moldova? În: *Făclia*. 2012, 13 octombrie, p. 10.

5. JELESCU, Dumitru ș.a. Educația antreprenorială - cerință de bază a economiei de piață. În: *Făclia*. 2016., 28 octombrie, nr. 40 (3439). p. 2.

6. JELESCU, Dumitru ș.a. Educația antreprenorială - cerință de bază a economiei de piață (continuare). În: *Făclia*. 2016, 4 noiembrie, nr 41 (3440), p. 3.

**Premii, mențiuni, distincții, titluri onorifice etc.:** Nu sunt.

**Apartenență la societăți/asociații științifice naționale și internaționale:** Nu sunt.

**Activități în cadrul colegiilor de redacție ale revistelor științifice:** Nu sunt.



Nunta tinerilor însurații Dumitru și Irina Jelescu și înmânarea Certificatului de căsătorie (30.07.2015).



Încreștinarea feciorului Luca în data de 27 august 2021 (la 30 de ani de la proclamarea Independenței Republicii Moldova).





Feciorașul Luca în Lăcașul Sfânt după încreștinare.

### Lista abrevierilor

- CAB - complexul de autoapărare biologică
- CIB - complexul insatisfacției biologice
- CIS - complexul ingraturitudinii sociale
- CÎ - complexul înviorării
- CLC - complexul liniștirii cognitive
- CN - complexul negării
- CNS - complexul nemulțumirii sociale
- Cran - complexul reanimării
- Creat - complexul reactivării
- CSV - complexul salvării vieții

### Lista tabelelor

**Tabelul 1.** Exprimarea intensității strigătului/țipătului copilului (în puncte).

**Tabelul 2.** Structura funcțională a Complexului Negării (CN) sau a Complexului de Nemulțumire Socială (CNS).

**Tabelul 3.** Ierarhia manifestării diferențiate și integrale a complexului de nemulțumire socială.

**Tabelul 4.** Vocabularul activ al lui Dumitraș la un an de zile.

**Aglaida Bolboceanu.** Apreciind conținutul de bază al lucrării, domnia sa concomitent menționează: „Nu se poate ignora motto-ul, care este deosebit de cald și plin de sens”.

**Aglaida Bolboceanu.** „Au fost colectate fapte vii, importante pentru cercetarea științifică a afirmării și negării și dezvoltarea acestora”.

**Aglaida Bolboceanu:** „Autorii au înregistrat și selectat toate manifestările afirmării și negării, caracteristicile situației în care s-au produs, momentul manifestării, stările și manifestările copilului, etc.”.

**Aglaida Bolboceanu:** „Tot în această ordine de idei autorii interpretează și faptul, că până la apariția negației proto-verbale sau verbale, copilul preponderent țipă, strigă, geme, scâncește, plânge etc., acestea îndeplinind funcții biologice extrem de importante pentru supraviețuire. Respectiv, negarea, care apare prima în ontogeneză, a ocupat ceva mai mult spațiu decât afirmarea, fapt explicat de autori prin rolul acesteia în conservarea vieții”.

**Aglaida Bolboceanu:** „Examinarea materialului elaborat de dna profesoară Raisa Jelescu și dnul profesor, doctor habilitat Petru Jelescu, prezintă, în opinia noastră, un document științific foarte important, care pune la dispoziția cercetătorilor, profesorilor universitari și școlari, studenților, elevilor, doctoranzilor informație primară, concretă, referitor la dezvoltarea psihică a copiilor în perioada prunciei”.

**Aglaida Bolboceanu:** „Considerăm necesar că materialul elaborat să fie publicat nu doar în presa periodică, ci și în manuale de psihologie a vârstei, a copilului, astfel ca ele, fiind studiate, să contribuie la o mai bună înțelegere a psihologiei copilului, psihologiei vârstelor, psihologiei pedagogice și, ca consecință, la o abordare mai cărturară a dezvoltării și educației lor”.

**Ion Negură:** „Este o cercetare cu titlu de pionierat în psihologia moldovenească. Până la ora actuală nu cunosc o altă lucrare științifică care să fi descris atât de amănunțit și clinic, așa zice, procesul de naștere a unei entități psihologice și drama pe care o „trăiește” acea entitate în calea ei de constituire și afirmare”.

**Ion Negură:** „...acest prim zâmbet al lui Dumitraș vestește un urcuș important în lungul său drum de devenire umană și al istoriei trecerii de la Dumitraș ca ființă biologică la Dumitraș ca ființă psihosocială”.

**Ion Negură** (cu referire la *complexul de liniștire cognitivă*): „Psihologii preocupați de dezvoltarea timpurie a copilului ar face bine să-și noteze în agenda lor de descoperiri noi în psihologia copilului acest fapt, identificat și etichetat de autori”.

**Ion Negură:** „Și încă o „găselniță” demnă de a fi reținută : „Dezvoltarea acestor acțiuni intelectuale (a afirmației și negației) în ontogeneză este însoțită de anumite *crize de vârstă*: a) criza *comunicării emoționale* (între 3-6 luni de zile); b) criza *comunicării constructiv-cognitive* (între 6-9 luni de zile); c) criza *comunicării proto-verbale* (între 9-12 luni de zile); d) criza *proto-independenței* (între 1-3 ani de zile)”.

**ЖЕЛЕСКУ П.С.**

**ТОЛОЧЕНКО Д.П.**

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

Chişinău, 2022



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, Chisinau.

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

*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

Введение .....	529
----------------	-----

## **Теоретическая часть**

<b>1. Традиционное изучение утверждения и отрицания у детей раннего возраста .....</b>	<b>535</b>
1.1. Общее понятие о развитии утверждения и отрицания в психологии .....	535
1.1.1. Бихевиористское понимание развития утверждения и отрицания .....	535
1.1.2. Психоаналитическое толкование развития утверждения и отрицания .....	536
1.1.3. Операциональная концепция развития утверждения и отрицания .....	540
1.1.4. Социально-прагматическая трактовка развития утверждения и отрицания .....	544
1.1.5. Системно-действенное осмысление генезиса утверждения и отрицания .....	545
1.1.6. Общее определение утверждения и отрицания в психологии .....	549
1.2. Особенности изучения утверждения и отрицания у детей раннего возраста.....	550
1.3. Психолого-педагогические и методологические основы формирования утверждения и отрицания у детей раннего возраста.....	555
Выводы .....	565

## **Экспериментальная часть**

<b>2. Утверждение и отрицание детьми раннего возраста истинности и/или ложности суждений взрослого .....</b>	<b>567</b>
2.1. Предмет, цель и задачи исследования уровня развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста.....	567
2.2. Методы и приемы исследования уровня развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста .....	567

2.3. Испытуемые и место проведения констатирующего эксперимента по изучению уровня развития уровня утверждения и отрицания у детей раннего возраста .....	569
2.4. Полученные результаты и их обсуждение .....	571
Выводы .....	585
<b>3. Формирование у детей раннего возраста умения утверждать и отрицать истинность и/или ложность суждений взрослого .....</b>	<b>586</b>
3.1. Предмет, цель и задачи формирования умения утверждать и отрицать истинность и/или ложность суждений взрослого у детей раннего возраста.....	586
3.2. Методы и приемы формирования умения утверждать и отрицать истинность и/или ложность суждений взрослого у детей раннего возраста.....	586
3.3. Испытуемые и сроки формирования умения утверждать и отрицать истинность и/или ложность суждений взрослого у детей раннего возраста.....	596
3.4. Полученные в ходе эксперимента данные о формировании умения утверждать и отрицать истинность и/или ложность суждений взрослого у детей раннего возраста.....	597
<b>4. Контрольный эксперимент: эффективность формирования у детей раннего возраста умения утверждать и отрицать истинность и/или ложность суждений взрослого.....</b>	<b>614</b>
4.1. Предмет, цель и задачи контрольного эксперимента .....	614
4.2. Испытуемые, принявшие участие в контрольном эксперименте.....	614
4.3. Методы и приемы, используемые в контрольном эксперименте .....	615
4.4. Результаты контрольного эксперимента .....	615
4.5. Интерпретация полученных данных .....	632
<i>Заключение</i> .....	634
<i>Библиография</i> .....	636
<i>Приложения</i> .....	643

## **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 copii de vîrstă timpurie.

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

© Желеску П.С. Толоченко Д.П.

## CUPRINS

Introducere.....	529
------------------	-----

### Partea teoretică

<b>1. Studiul tradițional al afirmării și negării la copiii de vârstă timpurie.....</b>	<b>535</b>
1.1. Noțiuni generale despre dezvoltarea afirmării și negării în psihologie .....	535
1.1.1. Conceperea behavioristă a dezvoltării afirmării și negării .....	535
1.1.2. Tratarea psihanalitică a dezvoltării afirmării și negării.....	536
1.1.3. Concepția operațională a dezvoltării afirmării și negării .....	540
1.1.4. Interpretarea social-pragmatică a dezvoltării afirmării și negării.....	544
1.1.5. Abordarea acțional-sistemică a genezei afirmării și negării.....	545
1.1.6. Definirea generală a afirmării și negării în psihologie.....	549
1.2. Particularitățile studierii afirmării și negării la copiii de vârstă timpurie .....	550
1.3. Bazele psihopedagogice și metodologice ale formării și dezvoltării afirmării și negării la vârsta precoce.....	555
Concluzii .....	565

### Partea experimentală

<b>2. Afirmarea și negarea de către copiii de vârstă timpurie a veridicității și/sau falsității tezelor afirmative și negative ale adultului.....</b>	<b>567</b>
2.1. Obiectul, scopul și obiectivele cercetării nivelului de dezvoltare a afirmării și negării la copiii de vârstă timpurie .....	567
2.2. Metodele și tehnicile de studiere a nivelului dezvoltării afirmării și negării la copiii de vârstă timpurie.....	567
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.....	569
2.4. Rezultatele obținute și discutarea.....	571
Concluzii .....	585

<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> .....	586
3.1. Obiectul, scopul și obiectivele formării abilității de afirmare și negare la copiii de vârstă timpurie .....	586
3.2. Metode și tehnici de formare a abilității de afirmare și negare la copiii de vârstă timpurie .....	586
3.3. Subiecții experimentali și termenii formării abilității de afirmare și negare la copiii de vârstă timpurie.....	596
3.4. Rezultatele obținute pe parcursul experimentului privind formarea a abilității de afirmare și negare la copiii de vârstă timpurie.....	597
<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> .....	614
4.1. Obiectul, scopul și obiectivele experimentului de control .....	614
4.2. Subiecții experimentali din cadrul experimentului de control.....	614
4.3. Metodele și tehnicile aplicate în cadrul experimentului de control.....	615
4.4. Rezultatele obținute în cadrul experimentului de control.....	615
4.5. Interpretarea rezultatelor obținute în cadrul experimentului de control.....	632
<i>Concluzii generale</i> .....	634
<i>Bibliografie</i> .....	636
<i>Anexe</i> .....	643

## 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

Introduction ..... 529

## **Theoretical part**

**1. Traditional study of affirmation and denial in young children.....535**

1.1. The general concept of the development of affirmation and denial in psychology .....535

1.1.1. Behavioral understanding of the development of affirmation and denial .....535

1.1.2. Psychoanalytic interpretation of the development of affirmation and denial ..... 536

1.1.3. Operational concept for the development of affirmation and denial ..... 540

1.1.4. socio-pragmatic interpretation of the development of affirmation and denial ..... 544

1.1.5. Systemically effective comprehension of the genesis of affirmation and denial ..... 545

1.1.6. General definition of affirmation and denial in psychology ..... 549

1.2. Features of the study of affirmation and denial in young children ..... 550

1.3. Psychological, pedagogical and methodological foundations of the formation of approval and denial in young children conclusions .....555

Conclusions ..... 565

## **Experimental part**

**2. Affirmation and denial by young children of the truth and/or falsity of an adult's judgments ..... 567**

2.1. The subject, purpose and objectives of researching the level of development of approval and denial in young children ..... 567

2.2. Methods and techniques for researching the level of development of affirmation and denial in young children ..... 567

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 ..... 569

2.4. Results obtained and their discussion ..... 571

Conclusions ..... 585

<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>	<b>586</b>
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.. .....	586
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.....	586
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.....	596
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 .....	597
<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>614</b>
4.1. Subject, purpose and objectives of the control experiment.....	614
4.2. Subjects who took part in the control experiment.....	614
4.3. Methods and techniques used in the control experiment .....	615
4.4. The results of the control experiment.....	615
4.5. Interpretation of the received data.....	632
<i>Conclusion.....</i>	<i>634</i>
<i>Bibliography.....</i>	<i>636</i>
<i>Appendices .....</i>	<i>643</i>



## 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 В.Boyssson-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 В.Boyssson-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, J. 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, P. МеБси (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-экстериоризованное био-психо-социо-культурное 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, протOVERбальный и вербальный), некоторые последовательные этапы его становления (подготовительный, инициальный, протOVERбальный 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, слог 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,

П.С.Желесте, 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.

<sup>1</sup> Желесто 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.

Это созвучно тому, что на современном этапе развития общества происходит постепенный переход от информационно-репродуктивного уровня обучения и воспитания, основанного на памяти, к формирующе-творческому, базирующегося на мышление (N. Bucun, V. Gutu, 1992; N. Bucun, S. Musteata, V. Gutu, 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, В.Boysson-Bardies, 1976), психоаналитический (S.Freud, 1925; R.Spitz,1957), операциональный (J.Piaget, В.Inhelder, 1959), социальнопрагматический (J.Bruner, R.Pea, 1980) и системнодейственный (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, пытаясь, 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 культурноисторическая теория психического развития Л. С. Выготского, теория ведущей деятельности А.Н. Леонтьева, теория интериоризации Р. Janet, J. Piaget и П.Я. Гальперина, теория коммуникативной деятельности М.И. Лисиной, системно-действенная концепция генезиса утверждения и отрицания P.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 проведен 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 *системнодейственного* 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 (Chișinău, 2006); в редколлегиях научных журналов „Revista de psihologie, psihopedagogie specială și asistență socială”, изданного в КГПУ им. И. Крянгэ и «Psihologie», изданного ГУНО мун. Chișinău, в которых были опубликованы основные научные результаты; на заседании профильного научного семинара по психологии а 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 системнодейственный. 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 МакВильямс, 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 избежание - 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 вникнуть 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 до-речевого 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 R. 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 четырех 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 А, то соответствует ли выражение не- А дополнению по отношению ко «всему» ( следовательно, к самому общему классу Z системы) или только по отношению к наиболее близкому, включающему классу В, или относится еще к любому классу ряда С, 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 J. Piaget и его сотрудники рассматривали утверждение и отрицание при изучении *противоречия*, пытаясь 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 рассматривал 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 концептуализа-

ции 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. Реа 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. Реа, 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. Реа.

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. R.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. Ieleșei, 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 P.Janet (1926, 1928, 1935). (Следует отметить, что впоследствии, на этой основе P. Jelescu (2020; 2021; 2022) была разработана более общая теория, а именно *теория результанты* 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 результанте активного постоянного многофакторного гибкого взаимодействия* (термин P.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 ак-

тивная 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. Мобоеа, „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, Р. Јелезси дает развернутое определение отрицания для периода от рождения до 18-ти месяцев. Отрицание - это единая комплексная онтогенетическая система действий, многоуровневых (аффективный, непосредственно-моторный, жестикулярный, протOVERBальный 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, налажи-

ваемые 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. IeIezei, 1999, 2000), к 12 -18-ти месяцам прорастает достаточно крепкое и разветвлённое *Генелогическое древо отрицания* (термин P. IeIезси), корни которого восходят от врождённого крика (микро-соматического комплекса Щелованова-Фигурина- Денисовой), стволом которого является комплекс социального неудовольствия (КСН - термин P. IeIезеи), ветвями же - отрицательная когниция, отрицательные эмоции, отрицательные движения, отрицательные вокализации.

Тем не менее, как указывает P. IeIезеи, 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 J. Piaget, 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 строптивное, 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. Ielesi в результате изучения многочисленных работ, отрицательная информация усваивается труднее, по сравнению с идентичной положительной (П<sup>^</sup>А<sup>^</sup>елесте, М.С.Роговин, 1985; К.БЯшоке, 1933; С.ХНоулапё, У<sup>^</sup>еIзз, 1953; 1.83<sup>™</sup>«-, 1956; Ж.Пиаже и др., 1963; Р.С<sup>^</sup>азоп, 1959; О.К.Тихомиров, 1969; Ш.А.Надирашвили, 1965; Й.Лингарт, 1970; К.Васп, 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 озо 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 формулиро-

вании 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 водных 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 Жане, 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 copil 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 «немого» 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 (аффективный, жестикулярный и посредством побудительных действий) не исчезают, а продолжают функционировать, создавая единую функциональную структуру генеалогического дерева, 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 дерева 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. Jeleucu, *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.

Р. Реа высказал мнение, что дети раннего возраста, по-видимому, используют слова для того, чтобы создать металингвистические комментарии относительно обсуждаемых вопросов (R. Rea, 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 психологопедагогические 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**

Основоположником 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 аналитикосинтетического метода обучения грамоте являлся Ion Creangă (см. Ion Creangă и др.. *Metodă nouă de scriere și cetire 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 раздельно, 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, раздельным линиям. Сопоставление это показывает, что одно развитие является не просто прямым продолжением другого, но что изменился и самый тип развития - с биологического на общественноисторический» (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 рассказов, 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. XX 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 T.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 T.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, выби-

рает 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 эксперимен-



тальных 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.Volboceanu, I.Racu; S.Comitcaia; A.Silvestru, R.Tereşciuc; 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, инициируемого 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 слышимый ребенком (1973). Она установила, что прослушивание речи, записанной на магнитофонной ленте, имело положительный эффект, если ребенок мог видеть взрослого, который вместе с ним слушал магнито-

фонную 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 нагляднодейственного 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 процессуальнодинамичным 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. Răcu 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. Răcu 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 дей-

ствия, 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»*, являющимся продолжением всех своих предыдущих известных работ, T.Slama-Sazacu 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 LCreanga, 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.

## **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 (IEBE8III 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 P.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, B. Inhelder, B. 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 вре-  
мя опыта

### Специфические проявления утверждения и отрицания

Проявления утверждения на жестовом уровне

Проявления отрицания на жестовом уровне

Проявления утверждения на речевом уровне Проявления отрица-  
ния 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 тестиро-  
вании 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 ясель-  
ных группах детей этого возраста немного (Приложение 1).

Прежде чем приступить непосредственно к проведению экспери-  
мента, вначале, на протяжении двух недель, происходило ознакомле-  
ние и взаимная адаптация. Ежедневно, по три часа в день, мы взаи-  
модействовали с ними: общались, читали сказки, ходили на прогулки,  
кормили малышей, одевали, укладывали спать и т.д. Это было необхо-  
димо, т.к. дети этого возраста очень чувствительны, пугливы, насто-  
роженны, 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.

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;

Таблица 2.1

Распределение детей по возрастным срезам и выборкам

Возрастной срез	Выборка I	Выборка II	Всего
<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>

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

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

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				Комбинированном			
		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 познакомилась, 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 непра-

вильное 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 неправильно 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% каждая 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 рованном			
		утвержд.		отриц.		утвержд.		отриц.					
		бал.	%	бал.	%	бал.	%	бал.	%	бал.	%	бал.	%
<b>1,06-1,09</b>	<b>10</b>	18	15,00	13	10,83	21	17,50	18	15,00	-	"	7,0	5,83
<b>1,10-2,01</b>	<b>11</b>	13	9,84	11	8,33	23	17,42	18	13,63	13	9,84	7,0	5,36
<b>2,02 - 2,05</b>	<b>9</b>	9	8,33	3	2,77	19	17,59	24	22,22	11	10,18	7,3	6,78
<b>2,06 - 2,09</b>	<b>10</b>	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 (M)</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 (Mд)</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

<b>Дисперсия</b>	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

<b>Стандартное отклонение</b>	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

Коэффициент эксцесса	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.

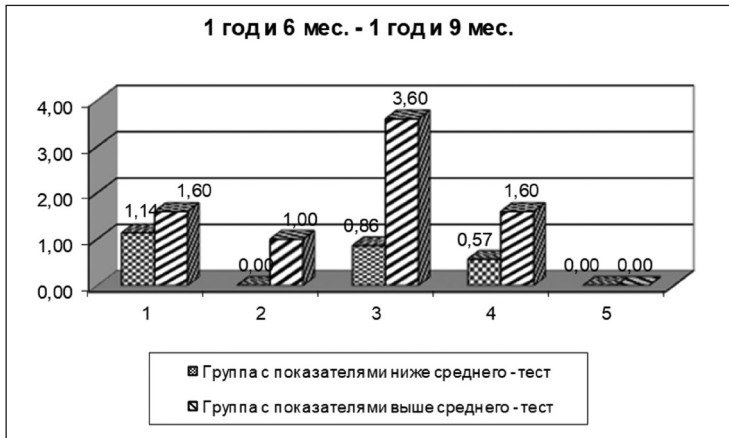


Рис. 2.1. Среднее арифметическое ( $M$ ) в группе с показателем ниже среднего и в группе с показателем выше среднего

По горизонтали: 1 — утверждение на уровне жеста; 2 — отрицание на 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 раннее 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 раз-

ницу 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*

<b>Среднее (M)</b>	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 (Mд)</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 2.8

<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.

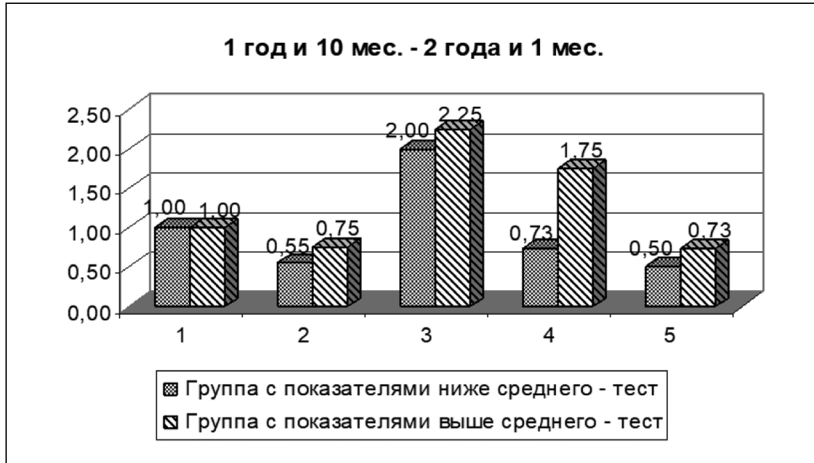


Рис.2.2. Среднее арифметическое ( $M$ ) в группе с показателем ниже среднего и в группе с показателем выше среднего

По горизонтали: 1 — утверждение на уровне жеста; 2 — отрицание уровня 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

<b>Среднее (M)</b>	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

<b>Медиана (Мд)</b>	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

<b>Дисперсия</b>	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

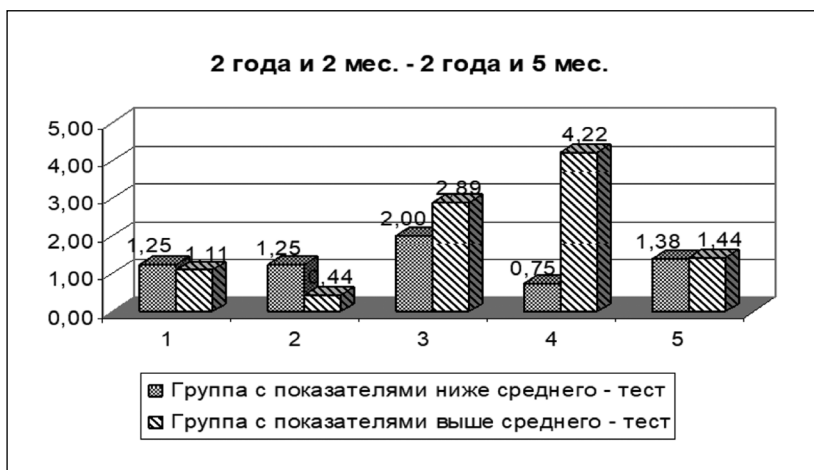
Таблица 2.17

<b>Стандартное отклонение</b>	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

<b>Коэффициент эксцесса</b>	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 выборок 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*

<b>Среднее (М)</b>	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 (Мд)</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 выборок 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 на 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.

### **3. ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА УМЕНИЯ УТВЕРЖДАТЬ И ОТРИЦАТЬ ИСТИННОСТЬ И/ИЛИ 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, срез 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 învățămîntului: 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 системнодейственной 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 избрали 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 вытереть 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 никако-

го 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**

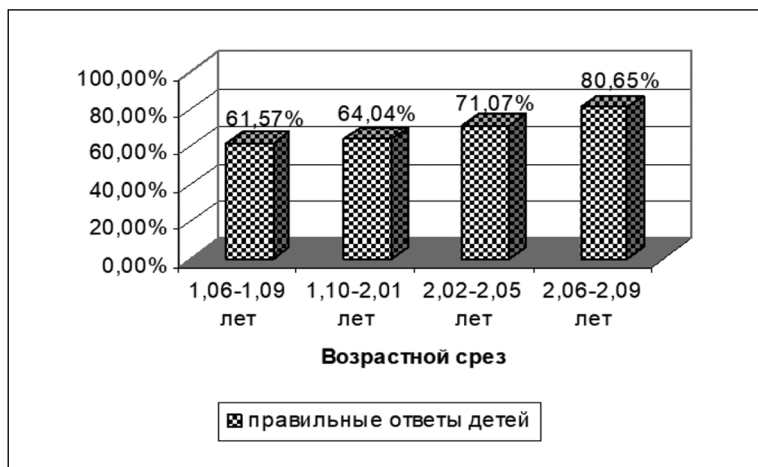
Результаты формирующих опытов в экспериментальной группе детей раннего возраста (% правильных ответов)

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 разви-

тия, 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, что 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 внимательными 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 заяка и т.д.), т.е. отличались специфической для этого возраста активностью. Как видно из таблицы 3.1, у детей этой категории значительно увеличались 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.

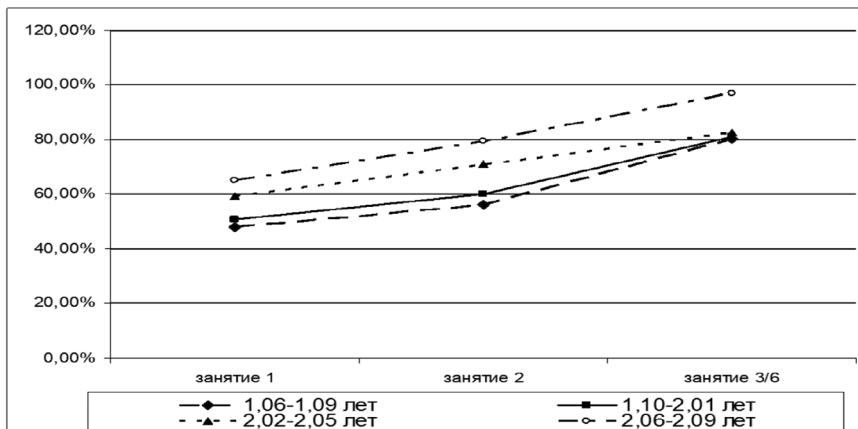
Проведенный анализ ответов детей от **2,02 до 2,05** лет позволяет говорить о том, что данные дети пытались постоянно вовлечь нас в диалог, чаще проявляли положительные эмоции, более смело выражали свои мысли, поступки, отстаивая свои ответы. В то же время мы заметили рост правильных утверждений и отрицаний.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

не 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.

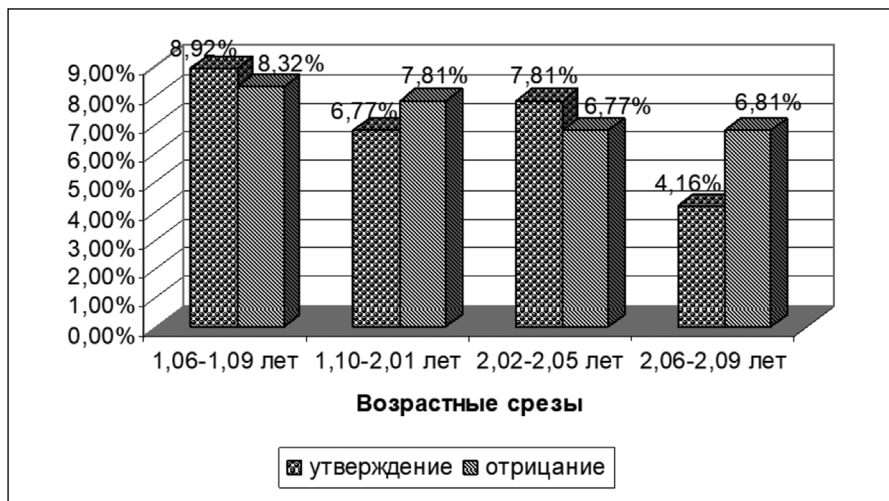
*На первом занятии* за правильное утверждение на вербальном уровне ребенок получил 2 балла, а за правильное отрицание 4 балла. На комбинированном же уровне на первом занятии он получил 2 балла. Итого ребенок набрал 8 баллов. Отвечая на начальных занятиях и, общаясь со сверстниками, Андрей часто отрицал, 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.

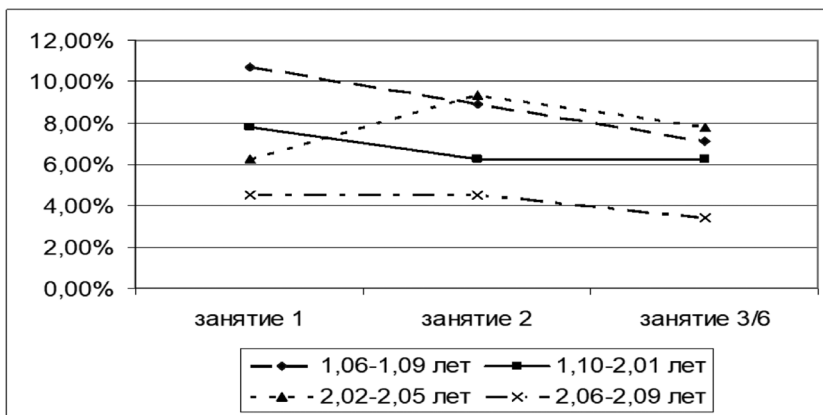
Пик жестовых ответов детей приходится на возраст от **1г.6м. до 1г.9м.**, где правильное утверждение составляет 8,92%, а правильное отрицание 8,32%. Например: *Алина А. (1г.7м.)*. За правильное утверждение на жестовом уровне получила 4 балла, а за правильное отрицание 2 балла, всего 6 баллов из 12 возможных.

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.

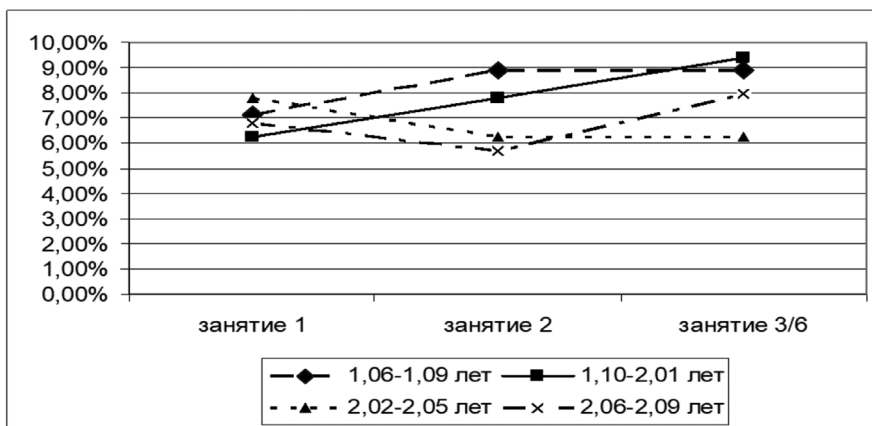
Как это легко можно заметить, правильное утверждение на этом уровне от первого до завершающего занятия на первом возрастном срезе **1г.6м. - 1г.9м.** уменьшается по прямой (от 10,71% до 7,14%).

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.

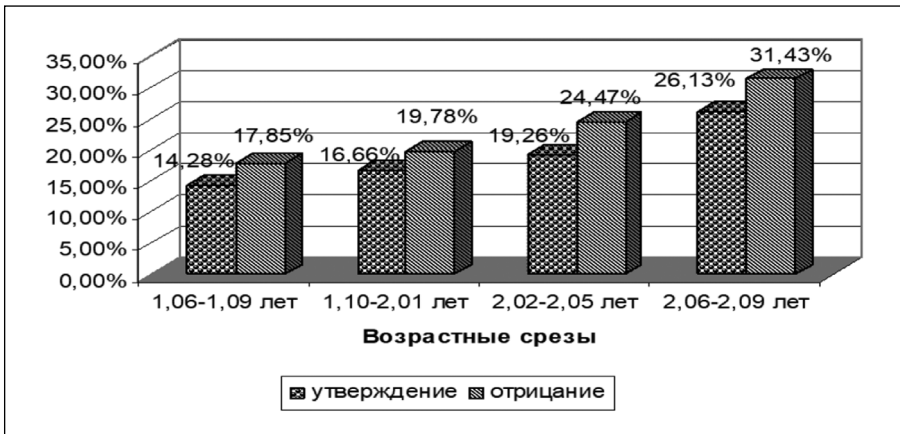
Во втором возрастном срезе **от 1г.10м. до 2л.1м.** количество правильных жестовых отрицаний находится в постоянном увеличении: от 6,25% на первом занятии до 7,81% на втором и до 9,37% на третьем. Тем самым, развитие отрицания на жестовом уровне в этом возрастном срезе идет по прямой возрастающей линии.

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 по-

лучил 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, Юля 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).

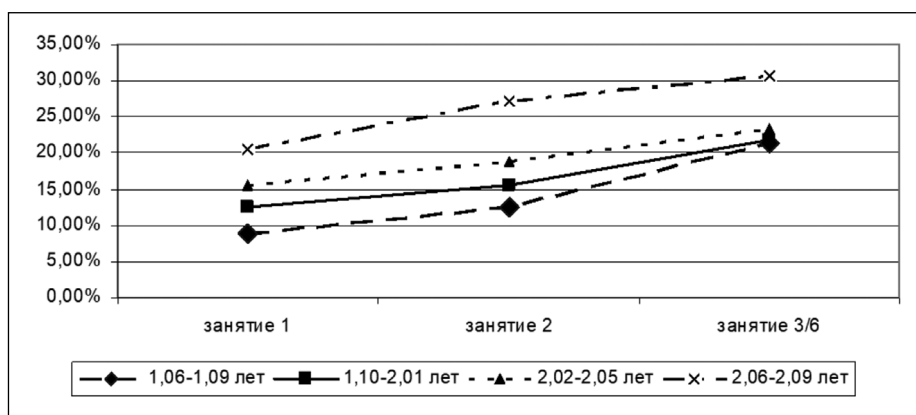


Рис. 3.7. Развитие утверждения на вербальном уровне в каждом возрастном срезе от одного занятия к другому в процессе формирующего эксперимента.

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.



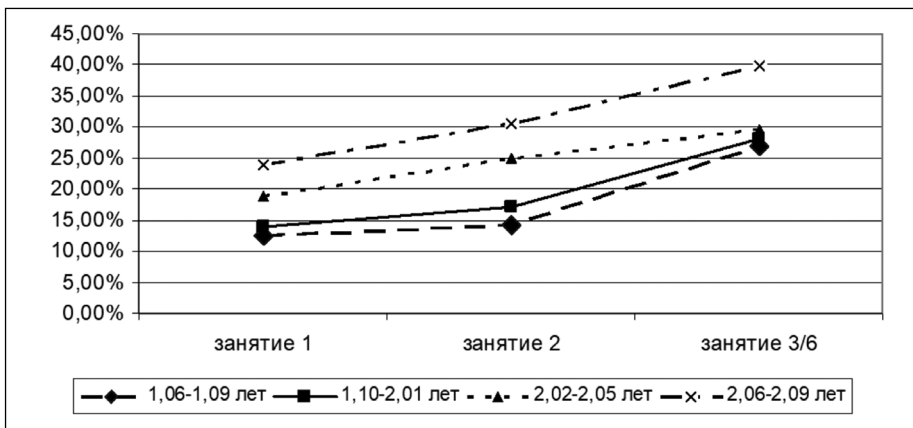
Проследим на конкретном примере рост утверждения на уровне речи на возрастном срезе от **1,06 до 1,09** лет. *Ирина А. (1г.8м.)*. На первом занятии правильное утверждение на речевом уровне у данного ребенка составило 2 балла, уже на втором ребенок получил 4 баллов, а на третьем занятии - 6 баллов.

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.

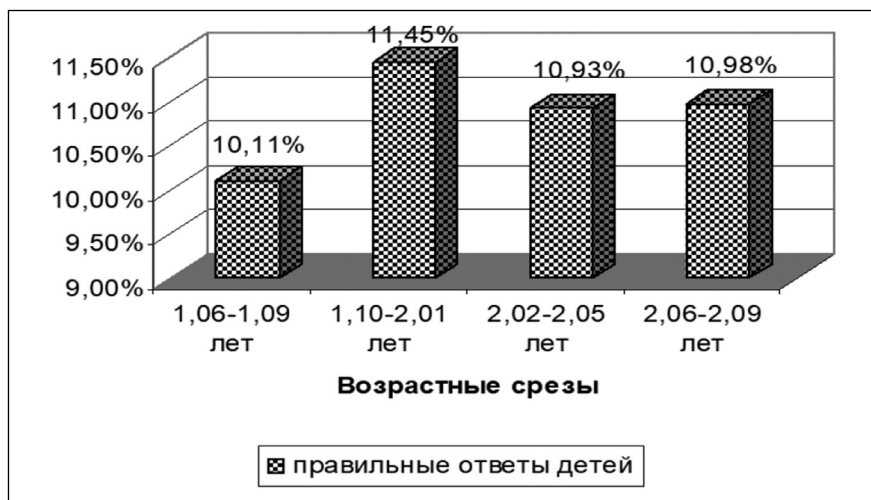
На возрастном срезе **от 1,10 до 2,01 лет** приведем пример *Наталии Б. (2г.1м.)*. На первом занятии девочка получила 2 балла за правильное отрицание на вербальном уровне, на втором - 4 балла, на третьем занятии она повысила свой результат - 6 баллов.

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).

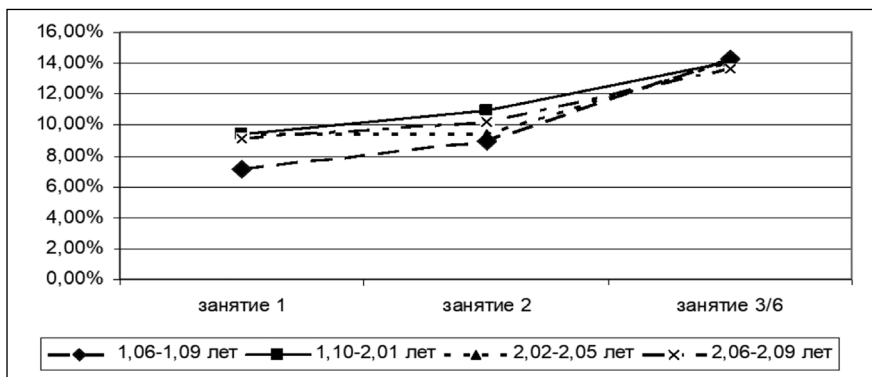


**Рис.3.9.** Среднее развитие правильных ответов на комбинированном уровне во всех возрастных срезах в процессе формирующего эксперимента.

Как это легко можно заметить, средние показатели правильных комбинированных ответов находятся в постоянном, хотя и несущественном, увеличении от одного возрастного среза к другому (10,11%, 10,93%, 10,98%, соответственно на первом, третьем и четвертом возрастном 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 1года 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.

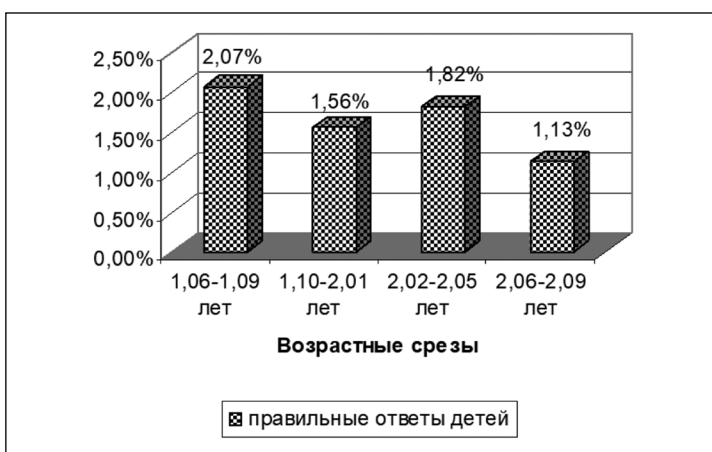
Для более подробного анализа проследим комбинированные ответы детей на каждом возрастном срезе.

Например, *Юля 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.

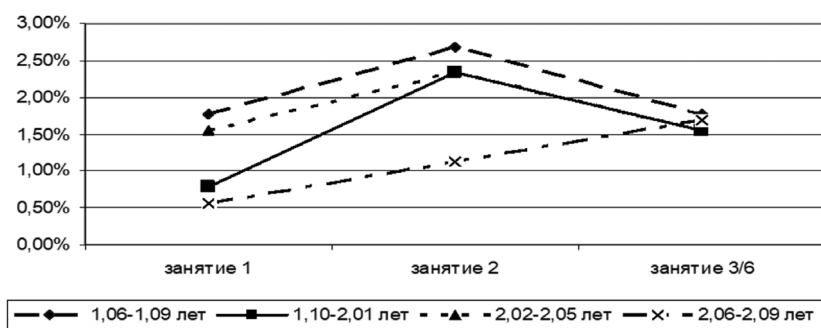
Наконец *Лена П. (2г.9м.)* на первом занятии получила 2 балла за комбинированные ответы, на втором - 4 балла, на третьем - 6 баллов.



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

## **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 начис-

лили 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 наличу. 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  $x < 1,98$ , 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 ( $x < 1,98$ ;  $p > 0,05$ ). 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 ( $x > 1,98$ ;  $p < 0,05$ ) (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 утверждение 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.		
<b>1,06-1,09</b>	контр.	10,59	10,83	17,50	16,46	4,50	59,88
	конст.	15,00	10,83	17,50	15,00	-	58,33
<b>1,10-2,01</b>	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
<b>2,02-2,05</b>	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
<b>2,06-2,09</b>	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 равен 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 %)

Возраст- ные срезы	Группы	Ответы на уровне				комбиниро- ванном	Всего
		жеста		речи			
		утвержд.	отриц.	утвержд.	отриц.		
<b>1,06-1,09</b>	эксп.	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
<b>1,10-2,01</b>	эксп.	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
<b>2,02-2,05</b>	эксп.	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
<b>2,06-2,09</b>	эксп.	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).

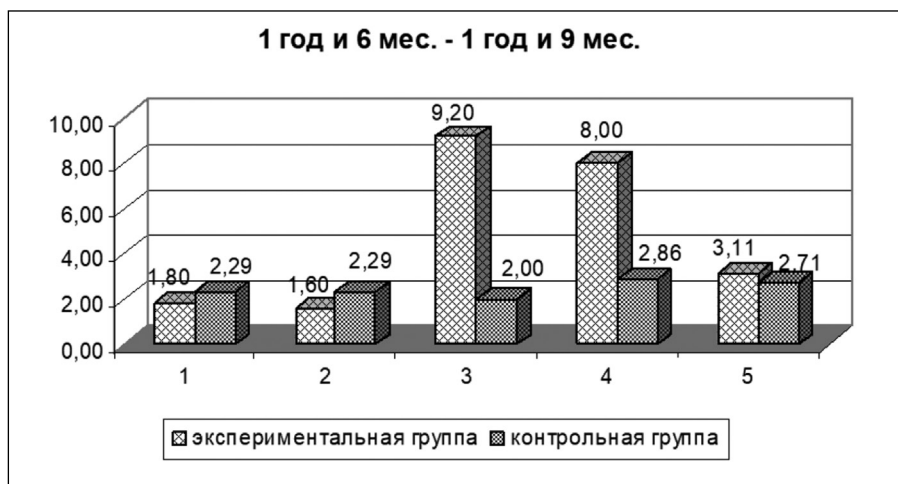
Таблица 4.4

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	3,00	2,56
Комбинированные ответы	3,11	2,71
<b>Медиана (M<sub>д</sub>)</b>		
Жесты утверждения	2,00	2,00
Жесты отрицания	1,00	2,00
Речевое утверждение	10,00	2,00
Речевое отрицание	3,00	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	5,53
Речевое отрицание	4,44	10,43
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

<b>Речевое утверждение</b>	- 0,33	-0,15
<b>Речевое отрицание</b>	-0,45	-1,15
<b>Комбинированные ответы</b>	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.**

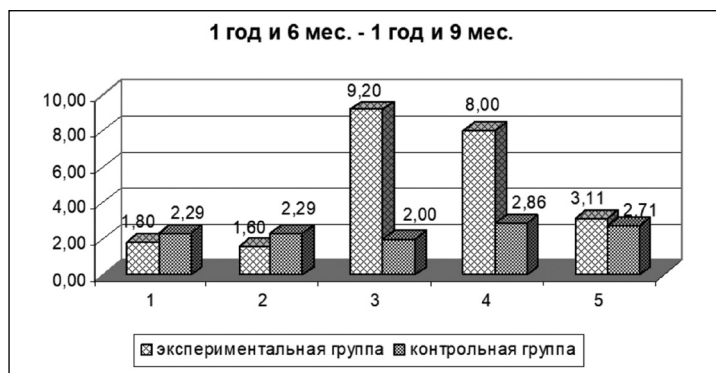
Среднее, медиана, дисперсия, стандартное отклонение и коэффициент эксцесса в экспериментальной и контрольной группах на этапе контрольного эксперимента на возрастном срезе 1г.10м. — 2г.1м.

Величины	Выборки	
	экспериментальная	контрольная
<b>Среднее (<i>M</i>)</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 (Мд)</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
Комбинированные ответы	4,60	3,71
<b>Стандартное отклонение</b>		
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
<b>Коэффициент эксцесса</b>		
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.

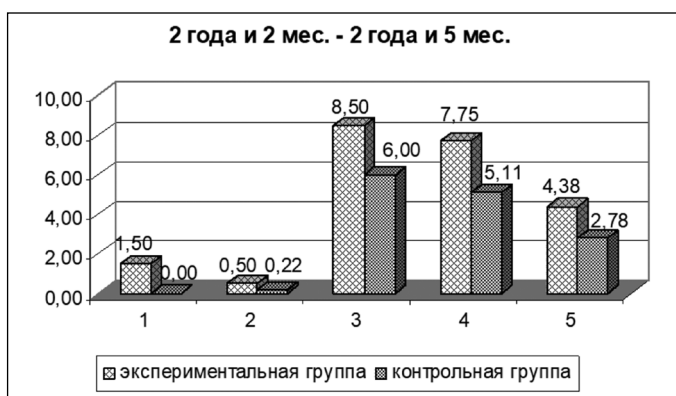
На возрастном срезе 2г.2м. — 2г.5м. значения вышеуказанных величин следующее (Табл.4.6). Полученные на этом срезе в экспериментальной группе данные на этапе контрольного эксперимента на всех уровнях выше, чем в контрольной группе. Наглядно это можно видеть и на рис.4.3 в отношении средней (M). Следует 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 (Мд)</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 отклонен не</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 *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 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).

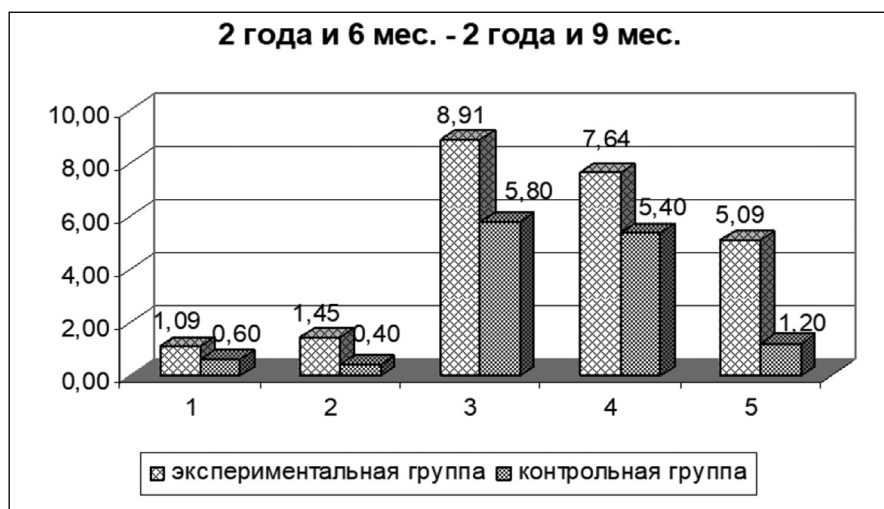
Таблица 4.7

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 (Mд)</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
Речевое отрицание	7,85	8,04
Комбинированные ответы	15,49	1,73

<b>Стандартное отклонение</b>		
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
<b>Коэффициент эксцесса</b>		
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***

Многократно 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-деловую 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 нагляднодейственного 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.Желеску 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, системнодейственный 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 кон-

трольный этапы психологопедагогического 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. 41 2 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, ДБ. 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. In: *German International Journal of Modern Science*, 2022, №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. Ботнарь и др.- Кишинев, 2007.
38. ЛЕОНТЬЕВ, АН. 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, АН. *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., ЖЕЛЕСКУ, 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

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. с.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. Тяхтина 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.Coroii, 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 Șlehtițchi. Chișinău: Știința, 1995. 525 p.

100. *Free Dictionary by Farlex* / [http:// www.dictionary.com./ farlex.htm](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>, (accesat la 23.02.2016).
107. JANET, P. *De l'angiviasse 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 ingratinutudinii 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: *IIIИИ 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 25417606 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 25417606 Психологические науки. Disponibil: <http://vestnik43.ru/vestnik-watgu>.
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. *Conceptia 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/6\\_04/590](https://revista.ust.md/index.php/acta_educatie/article/view/6_04/590)*
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/6\\_25/611](https://revista.ust.md/index.php/acta_educatie/article/view/6_25/611)*
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 Fallacious 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 Behaviorist views it // Psihological Review*, 1913, №20, p. 158-177.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### Список детей раннего возраста, участвующих в психолого-педагогическом эксперименте

№ п/п	Фамилия, имя	Возраст	№ детского сада
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
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
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

## Приложение 2

## 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

№ п/п	Фамилия, имя	Возраст	№ детского сада
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
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 V.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
z	-0,264	<b>-2,413</b>	<b>-2,820</b>	<b>-2,820</b>	<b>-2,546</b>	-0,966	-1,890	-1,633	-1,841	<b>-2,032</b>
p	0,792	0,014	0,005	0,005	0,011	0,334	0,059	0,102	0,066	0,042

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	<b>-2,271</b>	<b>-2,840</b>	<b>-2,966</b>	<b>-2,451</b>	-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	<b>-2,796</b>	<b>-5,428</b>	<b>-5,475</b>	<b>-4,759</b>	-1,161	-0,846	<b>-4,355</b>	<b>-2,967</b>	<b>-3,747</b>
p	0,197	0,005	0,001	0,001	0,001	0,246	0,398	0,001	0,003	0,001

## Приложение 6

**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	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
Wilcoxon	109,500	109,000	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
Wilcoxon	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	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 - утверждение	Жесты - отрицание	Речь - утверждение	Речь - отрицание	Комбинированные	Жесты - утверждение	Жесты - отрицание	Речь - утверждение	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	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

**Н. А. Низовских:** „Актуальность представленного в монографии исследования определяется тем, что утверждение и отрицание является важнейшим механизмом развития мыслительной деятельности человека”.

**Н. А. Низовских:** „Рукопись монографии имеет ясную и удобную для восприятия структуру”.

**Н. А. Низовских:** „Оправданными являются строгость определений, точность, краткость, выверенность текстов”.

**Н. А. Низовских:** „В первой, теоретической части, системно, глубоко, последовательно рассматриваются вопросы традиционного изучения утверждения и отрицания у детей раннего возраста. В числе таких вопросов общее понятие о развитии утверждения и отрицания в психологии, подходы к изучению утверждения и отрицания в мировой психологии, авторская системно-действенная концепция генезиса утверждения и отрицания, общее определение утверждения и отрицания в психологии, особенности изучения и психолого-педагогические и методологические основы формирования утверждения и отрицания у детей раннего возраста”.

**Н. А. Низовских:** „Во второй, эмпирической части, представлено описание констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов, направленных на проверку гипотезы о возможности эффективного формирования у детей раннего возраста умения утверждать и отрицать истинность и/или ложность суждений взрослого. Заслуживает одобрения тот факт, что все разделы второй части монографии выстроены по единому плану и завершаются выводами”.

**Н. А. Низовских:** „Рецензируемая монография систематизирует, обобщает и расширяет научные представления о формировании и развитии утверждения и отрицания в раннем детстве. Авторы системно и разносторонне презентуют результаты теоретических и эмпирических исследований, сохраняя ясность и простоту в изложении всех вопросов”.

**Ион Негурэ:** „Проблема исследования актуальна и значима. Ее научное решение откроет путь к постановке и обсуждению вопроса о психологическом вмешательстве в процессе управляемого формирования этих двух интеллектуальных действий у детей раннего возраста”.

**Ион Негурэ:** „Мы высоко оцениваем качество данных определений (утверждения и отрицания – П.С.Ж., Д.П.Т.): они содержат весь набор существенных признаков исследуемых явлений, сформулированы четко, ясно и предельно емко”.

**Ион Негурэ:** „Авторы установили весьма интересные научные факты относительно процесса спонтанного возникновения и развития утверждения и отрицания у маленьких детей. Самый, на наш взгляд, значимый факт состоит в том, что в период раннего детства (1-3 лет) утверждение и отрицание проходят определенный путь развития и данное развитие развертывается от жестового уровня к вербальному и комбинированному уровням. Этот полученный в экспериментальном исследовании результат подсказал каким путем и какими средствами осуществить психологическое вмешательство в процессе развития утверждения и отрицания у маленьких детей”.

**Ион Негурэ:** „ Обзор и общий анализ экспериментального материала позволил авторам прийти к выводу о том, что развитием утверждения и отрицания у детей возможно управлять и в раннем возрасте”.

**Ион Негурэ:** „ Другая «находка», очень ценная, которую обнаружили авторы в процессе обработки и изучения экспериментальных данных указывает на психологический механизм, который непосредственно осуществляет процесс развития утверждения и отрицания у детей маленького возраста”.

**Ион Негурэ:** „ Очень важным и полезным элементом, который содержится в работе, является презентация экспериментальной программе, о ее содержании и принципах разработки”.

**Ион Негурэ:** „ Монография П.С. Желеску и Д.П. Толоченко является ценным вкладом в развитии теории и практики управляемого развития интеллектуальных актов какими являются утверждение и отрицание”.

**Ион Негурэ:** „В работе рассматриваются не только традиционные, классические подходы к исследованию данных интеллектуальных действий, но и вполне современные, как например, системно-действенный подход”.



Diana Tolochenko PhD in psychology, author of numerous scientific and tutorial articles.

Main research work: "The development affirmations and denials in young children (1-3 years old)".

E-mail: [diana7708@list.ru](mailto:diana7708@list.ru)

+351932020272



**Petru JELESCU**, PhD in psychology, professor in the Department of Psychology at the State Pedagogical University „Ion Creanga” (UPSC) from Chisinau, Moldova. Member of the Editorial Board of the journal "Psychology. Special Pedagogy. Social Assistance" belonging to Psychology Faculty and Special Psychopedagogy and the Editorial Board of the journal "Psychology" of the Psychologists and Practitioners Association of

Moldova. Member of the Doctoral School of Psychology of UPSC, member of the Profile Scientific Seminar in developmental psychology and educational psychology from the UPSC and the Profile Scientific Seminar in Social Psychology from the Institute of Education Sciences of Moldova. Author of scientific monographs and teaching, of many scientific articles and science education in the country and abroad. Co-author of textbooks for preschool children.

Main research works:: Желеско П.С., Роговин М.С. Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности. Кишинев: Штиинца, 1985 (in Russian); P.Jelescu. Geneza negării la copiii în perioada preverbală. Chişinău: Museum, 1999 (in Romanian); Jelescu Petru, Jelescu Raisa. Geneza afirmaţiei şi negaţiei la copil. Studiu de caz. Chişinău: S.n 2021 (CEPUPSC) (in Romanian).

Awarded the Medal of Civic Merit of the Republic of Moldova.

Included in Everybody Wikipedia Petru Jelescu.

Tel: (+ 373) 022 46 84 82 Email: [jelescupetru@yahoo.com](mailto:jelescupetru@yahoo.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3535-0524>

