

УДК 159.922.7(091)

DOI: 10.25730/VSU.7606.19.026

Психолого-педагогические и методические основы формирования утверждения и отрицания у детей раннего возраста: история и современное состояние проблемы

Petru Jelescu¹, Диана Толоченко²

¹доктор хабилитат психологии, профессор, Кишиневский ГПУ им. Иона Крянгэ. Молдова, г. Кишинев. E-mail: jelescupetru@yahoo.com

²доктор психологии, старший преподаватель, Тираспольский госуниверситет (ТГУ). Молдова, г. Кишинев. E-mail: Diana7708@list.ru

Аннотация. Целью настоящей статьи является рассмотрение психолого-педагогических и методических основ формирования утверждения и отрицания у детей раннего возраста. Основные задачи: опираясь на русскоязычную научную психолого-педагогическую и методическую литературу, а также частично на румынскую/молдавскую, проанализировать основные взгляды на трактовку формирования утверждения и отрицания у детей раннего возраста; установить методы, приемы, применяемые для достижения этой цели; констатировать, были ли установлены главные условия формирования утверждения и отрицания у детей раннего возраста; понять, в чем заключается проблема научного исследования формирования утверждения и отрицания у детей раннего возраста на современном этапе. Для решения этих задач были использованы такие методы, как научный исторический анализ и синтез, обобщение и абстрагирование, индукция и дедукция. В результате проведения данной работы, представлен вывод о том, что, к сожалению, в психолого-педагогической и методической литературе отсутствуют какие-либо методы, приемы по формированию утверждения и отрицания у детей раннего возраста в качестве мыслительных действий и что в этом смысле была совершенно права Е. И. Тихеева, когда упрекала воспитателей детских садов в том, что с детьми не проводят работу по определению того, что представляет собой тот или иной предмет, чем он является, *есть* и, одновременно, чем он не является, *не есть*.

Ключевые слова: дети раннего возраста, формирование утверждения, формирование отрицания, психолого-педагогические основы формирования утверждения и отрицания, методические основы формирования утверждения и отрицания, история и современное состояние проблемы формирования утверждения и отрицания.

Данная статья является логическим продолжением работы «Некоторые подходы к изучению утверждения и отрицания в истории возрастной психологии» [22], в которой мы проанализировали имеющиеся концепции утверждения и отрицания в возрастной психологии: бихевиористское понимание утверждения и отрицания и их развития, психоаналитическое толкование утверждения и отрицания и их развития, операциональная концепция развития утверждения и отрицания, социально-прагматическая трактовка развития утверждения и отрицания.

Основоположником методики первоначального обучения детей русскому языку являлся К. Д. Ушинский, который отмечал, что родному языку принадлежит центральная роль в формировании человека: «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» [17, с. 560]. К. Д. Ушинский рекомендовал разнообразные методы развития речи и мышления. Среди них: наблюдение природы, рассматривание картинок, рассказы по картинкам и др. Он также обосновывал принципиальную важность в обучении и воспитании устного народного творчества [1, с. 14–16].

В ту же пору в молдавской (румынской) школе основателем нового фонетического аналитико-синтетического метода обучения грамоте являлся Ion Creangă (Ион Крянгэ) [21]. В 1863–1864 гг. он разработал и использовал эвристический (сократовский) метод добывания учениками новых знаний, формирования понятий, суждений, умозаключений [21; 19, с. 431]. Он применял интерактивные методы обучения и очень искусно, непринужденно, лег-

ко, 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. и т. п.

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 [4]. Эта работа представляет собой психологическое исследование одного из труднейших, запутаннейших и сложнейших вопросов экспериментальной психологии – вопроса о мышлении и речи [там же, с. 6]. Основным фактом, 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 Л. С. Выготский, – что мы знаем о развитии мышления и речи у ребенка, заключается в следующем: в известный момент, приходящийся на ранний возраст (около двух лет), линии развития мышления и речи, которые до сих пор шли отдельно, перекрещиваются, совпадают и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека» [там же, с. 103]. Это – «переломный момент, начиная с которого речь становится интеллектуальной, а мышление речевым» [там же]. «Вместе с этим, – заключает Л. С. Выготский, – мы подходим к формулировке основного положения всей нашей работы, положения, имеющего в высшей степени важное методологическое значение для всей постановки проблемы. Этот вывод вытекает из сопоставления развития внутренней речи и речевого мышления с развитием речи и интеллекта, как оно шло в животном мире и в самом раннем детстве по особым, отдельным линиям. Сопоставление это показывает, что одно развитие является не просто прямым продолжением другого, но что изменился и самый тип развития – с биологического на общественно-исторический» [там же]. На этой основе Л. С. Выготский и Л. С. Сахаров изучили роль слова как психологического орудия, опосредствующего процесс обучения и формирования понятий у детей, подростков и взрослых. Они показали, что понятия, значения слов не являются неизменными, а проходят в своем развитии ряд ступеней, каждая из которых снова распадается на несколько отдельных этапов или фаз [там же, с. 136]. Первая ступень, характерная для детей раннего возраста, – синкретические образы, предполагающие «диффузное, ненаправленное распространение слова или замещающего его знака на ряд внешне связанных во впечатлении ребенка, но внутренне не объединенных 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» [16, 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]. Е. И. Тихеева одобряет слова Я. А. Коменского, который писал: «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. Автор описывает множество методов, которые впоследствии стали классическими и которые применяются до сегодняшнего дня в методике развития речи детей: название, описание предмета, сравнение предметов, составление и отгадывание загадок о предмете, нахождение игрушек по стишку, составление фраз, составление небольших рассказов, беседа по картинкам 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 неизвестно. 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. Пенъевская, А. М. Леушина, О. И. Соловьева, Р. И. Жуковская, которые разработали методику детской разговорной речи, раскрыли общие вопросы руководства беседой, выдвинули психологически обоснованные правила построения, систематизировали приемы обучения [1, с. 22–23].

В 50-60 гг. XX столетия много внимания было уделено такому разделу в работе по развитию речи, как формирование грамматически правильной речи. В этом помогли замечательные труды лингвиста А. Н. Гвоздева и всемирно известного психолингвиста Т. Slama-Cazacu. А. Н. Гвоздев обобщил последовательность усвоения грамматических форм ребенком дошкольного возраста [5]. 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, с. 466–467].

Вопрос об отношении между мышлением и речью в онтогенетическом развитии ребенка был изучен и описан в работе Т. Slama-Cazacu «Relațiile dintre gândire și limbaj în ontogeneză» («Отношения между мышлением и речью в онтогенезе», 1957) [26], которая, как и «Диалог у детей» (1961) [24], была высоко оценена Ж. Пиаже. 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 [26, с. 478]. Ребенок является «отбирающим эхом»: из множества предложений, слов и фонем, которые он слышит, он схватывает – и, вероятно, даже «воспринимает» – лишь часть. Ребенок осваивает язык активным образом, выбирает средства, выражения, слова, грамматическую структуру, усваивая в первую очередь то, что ему более необходимо, т. е. полезнее и в то же время легче, что предлагает невысокую степень обобщения, основанного на абстрагировании [там же]. Отличительные свойства мышления ребенка и одновременно его опыта и эмоцио-

нальности 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 особенности [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. XX столетия 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 [18, 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 впервые предприняла попытку систематизации материала по развитию речи, имеющегося в практике работы детских садов, а также опубликованного в педагогической литературе [1].

М. М. Кольцова в работе «Ребенок учится говорить» (1973) указывает, что для усвоения названия предмета детьми раннего возраста большое значение имеют действия с ним [8]. В результате проведенных экспериментальных исследований, она доказала, что все дети экспериментальной группы во много раз быстрее усваивают название предмета, если действовали с ним, чем в случае, когда они только слышали и произносили название этого предмета, как это было в случае с детьми контрольной группы. Из этих опытов автор заключает, что для того, чтобы слово-название стало словом-понятием, на него надо выработать большое число условных двигательных связей [там же, с. 58].

Большой вклад в исследовании развития общения и психики в целом у детей раннего и дошкольного возрастов внесла М. И. Лисина, ее сотрудники и аспиранты, руководимой ею лаборатории (Е. О. Смирнова, А. Г. Рузская, Н. Н. Авдеева, М. Г. Елагина, Л. Н. Галигузова, Д. Б. Годовикова, С. Ю. Мещерякова, Г. Х. Мазитова, В. В. Ветрова, A. Bolboceanu, I. Racu; S. Cornițaia; A. Silvestru, R. Tereșciuc, G. Carcelea и др.) [9; 10; 11; 12]. Обобщив результаты собственных исследований, а также своих сотрудников, аспирантов и др., М. И. Лисина разработала концепцию общения как деятельности, дала его определение, показала его структуру, функции, средства, генезис, формы, роль и др. В частности, М. И. Лисина выделила четыре формы общения, сменяющие друг друга на протяжении первых семи лет жизни: ситуативно-личностное (характерное для детей первого полугодия жизни), ситуативно-деловое (своейственное детям от 6 мес. до 3 лет, главной особенностью которого является его протекание в форме практического взаимодействия ребенка с взрослым, его связи с этим взаимодействием, опосредованного употреблением предмета или игровыми действиями), внеситуативно-познавательное (проявляющееся в возрасте от 3 до 5 лет и состоящее 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 [15]. 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 услышанный ребенком [2]. Она установила, что

прослушивание речи, записанной на магнитофонной ленте, имело положительный эффект, если ребенок мог видеть взрослого, который вместе с ним слушал магнитофонную запись и наблюдал за малышом, если у ребенка уже сформировалась практическая необходимость в понимании и произнесении речи для целей общения.

Процесс порождения первых слов ребенка раннего возраста исследовался М. Г. Елагинной [7]. 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 выделила три основных этапа, каждый из которых имеет свой смысловой центр для ребенка. Первый этап отличается прежде всего тем, что основной объект активности ребенка – предмет. Ребенок смотрит на игрушку, устремляется к ней всем телом, протягивает к ней ручки. Выражение его лица чаще всего недовольное, поскольку желание завладеть предметом остается неудовлетворенным. Обильные предречевые вокализации окрашены интонациями требования, нередко дети похныкивают. В сфере речевых проявлений преобладает слово «дай», часто сливающееся в поток слогов «да-да-да» с дальнейшей утерей речевой формы. Слово, произносимое взрослым, остается без внимания. Только у некоторых детей оно тормозит двигательную активность или вызывает временную переориентировку на взрослого. Общая аффективная окраска поведения интенсивна, ее точнее всего можно охарактеризовать как нетерпение. На втором этапе внимание детей сосредоточено почти исключительно на взрослом человеке. В это время движений у ребенка почти нет или он ограничивается указанием на предмет. Лицо спокойное или улыбающееся. Усложняется речевая продукция: жесты часто сопровождаются протяжным звуком, возникает лепетное говорение, произносится в нескольких модификациях слово «дай», появляются посторонние ситуации слова, речь ребенка громкая, отчетливая. Слова, произносимые взрослым, усиливают внимание ребенка к нему и к его артикуляциям. Отношение к ситуации эксперимента весьма своеобразно и сложно. И, наконец, наступает третий этап, когда главным объектом ориентировки ребенка становится слово – наименование игрушки. В этот период движения, направленные на предмет, отсутствуют или исчерпываются указательным жестом. Выражение лица спокойное и улыбающееся. В голосовой продукции преобладают речевые формы, чаще всего произносится требуемое слово, хотя дети говорят негромко. Отмечается повышенный интерес к слову взрослого, при затруднениях – напряженное внимание к артикуляционным движениям взрослого. В поведении преобладают сосредоточенность, целеустремленное внимание. Ребенок теряет всепоглощающий интерес к предмету и старается подключить взрослого к своим действиям с игрушкой или же просит возобновить ситуацию эксперимента.

В своей монографии «Развитие мышления в раннем возрасте» (1978) С. Л. Новоселова представляет генетический анализ развития мышления на ранних возрастных этапах (до трех лет) [13]. В результате проведенного экспериментального исследования решения практических задач детьми раннего возраста были вскрыты следующие особенности их наглядно-действенного мышления: решающим в овладении ребенком предметно-опосредованным способом действия является переключение акцента субъективной значимости цели деятельности на средство ее достижения [там же, с. 67]; ситуационное поле воспринимается ребенком в процессе решения задачи не как статичная структура, а в динамике предметных перемещений, вызванных его действиями, что ведет к необходимому уточнению и обогащению восприятия [там же]; решение практической задачи осуществляется ребенком в процессе ситуационно-детерминированных действий, развивающихся в единстве с процессуально-динамичным восприятием поля (объекта) деятельности [там же]; при решении практических орудийных задач у ребенка складывается опыт деятельности, который представлен соответствующими способами действия, является формой обобщения практического опыта ребенка и как таковой опосредствует решение практических задач [там же]; опыт, фиксированный в способе действия, представляет собой фундамент будущей абстракции в знаке [там же]. Для формирования мышления в раннем возрасте, указывает Л. С. Новоселова в конце своей 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].

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) [14]. 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») [23] 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. Semotan в книге «Metodica organizării activităților literar-artistice ale preșcolarilor» (1991) («Методика организации художественно-литературных занятий дошкольников») [20] 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 [там же, 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 раннего возраста происходит одновременно с развитием их мышления. В этом возрасте развитие мышления и речи проходят 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 [3]. Чтобы сформировать у ребенка осмысленные предметные действия, авторы предлагают следующие доступные способы: подражание, пассивные движения, демонстрацию образца, пояснения (словесная инструкция), самостоятельные действия ребенка [там же, с. 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, с. 82–89].

В своем фундаментальном труде «Psiholingvistica – o știință a comunicării» (1999) («Психоллингвистика – наука о коммуникации»), являющемся продолжением всех своих предыдущих известных работ, T. Slama-Cazacu дополняет и уточняет свою концепцию о взаимоотношении мышления и речи в процессе их онтогенетического развития [25]. 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 психоллингвист 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 изу-

чить 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 [6].

Выводы. Таким образом, в результате проведенного анализа можно установить, что в истории вопроса, касающегося психологических, педагогических и методических основ связи мышления и речи в раннем возрасте, содержится достаточно богатый материал о связи мышления и речи с предметной деятельностью детей этого возраста (Л. С. Выготский, Л. С. Сахаров, Ж. И. Шиф, С. Л. Новоселова, Т. Slama-Cazacu), с ситуативно-деловым общением и другими психическими процессами, состояниями, личностными качествами ребенка, его взаимоотношениями и взаимодействиями с взрослым и др. (Д. Б. Эльконин, М. И. Лисина, 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. Bolboceanu, I. Racu; S. Cornițcaia; A. Silvestru, R. Tereșciuc, G. Carcelea и др.). Существует также много общих методов и приемов по развитию речи и мышления детей раннего и дошкольного возраста, их гармоничному воспитанию (К. А. Печора, Г. В. Пантюхина, Л. Г. Голубева, М. S. Lavric, S. Cemortan, T. Slama-Cazacu, Е. Данилова).

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 Ion Creangă, применяемого им в работе с детьми младшего школьного возраста и описанного нами выше [21]. В этом смысле была совершенно права Е. И. Тихеева, когда упрекала воспитателей детских садов в том, что не проводят с детьми работу по определению того, что данный предмет представляет собой, чем он является, *есть*, и одновременно, чем он не является, *не есть* [16]. Этот пробел, в определенной мере, мы попытаемся восполнить в дальнейших наших научных исследованиях в результате организации и проведения соответствующего психолого-педагогического эксперимента по формированию утверждения и отрицания у детей раннего возраста, о котором мы сообщим в последующих материалах.

Список литературы

1. Бородич А. М. Методика развития речи детей. М. : Просвещение, 1974. 287 с.
2. Ветрова В. В. Влияние слышимой речи на предречевые вокализации детей раннего возраста. Новые исследования в психологии. Москва, 1973. № 1 (7). С. 41–43.
3. Воспитание детей раннего возраста. М. : Педагогика, 1996. 126 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь : собр. соч. Т. 2. М. : Педагогика, 1982. С. 6–361.
5. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М. : АПН РСФСР, 1961. 471 с.
6. Данилова Е. Методика развития речи детей раннего возраста. М., 2005. 78 с.
7. Елагина М. Г. Влияние потребностей практического сотрудничества с взрослым на развитие активной речи у детей раннего возраста // Развитие психики ребенка в общении со взрослыми и сверстниками. Москва, 1974. С. 114–137.
8. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. М. : Советская Россия, 1973. 160 с.
9. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб. : Питер, 2009. 320 с.
10. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1986. 144 с.
11. Лисина М. И., Запорожец А. В. Развитие общения у дошкольников. М. : Педагогика, 1974. 288 с.
12. Лисина М. И. и др. Общение и речь. М. : Педагогика, 1985. 208 с.
13. Новоселова С. Л. Развитие мышления в раннем возрасте. М. : Педагогика, 1978. 160 с.
14. Печора К. А., Пантюхина Г. В., Голубева Л. Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. М. : Просвещение, 1986. 144 с.
15. Рузская А. Г. Особенности общения детей 2–7 лет с посторонним и близким взрослым // Общение и его влияние на развитие психики дошкольника : сб. науч. труд. М. : НИИОП АПН ССР, 1974. С. 41–58.
16. Тихеева Е. И. Развитие речи детей раннего возраста. М. : Просвещение, 1972. 176 с.
17. Ушинский К. Д. Собр. соч. Т. 2. М.-Л. : АПН РСФСР, 1948. 656 с.
18. Эльконин Д. Б. Детская психология. М. : Госучпедиз, 1960. 328 с.
19. Călinescu G. Viața lui Mihai Eminescu. Ion Creangă. Viața și opera. Chișinău : Literatura artistică, 1989. 608 p.
20. Cemortan S. Metodica organizării activităților literar-artistice ale preșcolărilor. Chișinău : Lumina, 1991. 158 p.

21. Creangă Ion ș. a. Metodă nouă de scriere și cetire pentru uzul clasei I primară. Ediția a doua. Iași, 1868. 76 p.
22. Jelescu P., Толоченко Д. Некоторые подходы к изучению утверждения и отрицания в истории возрастной психологии // Вестник Вятского государственного университета». 2018. № 2. С. 78–85.
23. Lavric M. S. Metodica dezvoltării vorbirii la preșcolari. Chișinău : Lumina, 1992. 172 p.
24. Slama-Cazacu T. Dialogul la copii. București : ARPR, 1961.
25. Slama-Cazacu T. Psiholingvistica – o știință a comunicării. București : ALL, 1999.
26. Slama-Cazacu T. Relațiile dintre gândire și limbaj în ontogeneză. București : ARPR, 1957. 508 p.

Psychological-pedagogical and methodical bases of formation of the affirmation and denial at children of early age: history and current state of the problem

Petru Jelescu¹, Diana Tolochenko²

¹Doctor habilitate of Psychology, professor, Chisinau SPU n.a. Ion Creanga. Moldova, Chisinau. E-mail: jelescupetru@yahoo.com

²Doctor of Psychology, senior lecturer, Tiraspol State University (TSU). Moldova, Chisinau. E-mail: Diana7708@list.ru

Abstract. The purpose of this article is review of psycho-pedagogical and methodological basics of forming the affirmation and denial in children of early age. Main objectives: based on the Russian-language scientific psychological, pedagogical and methodological literature, as well as partly on the Romanian/Moldovan, analyze the basic views on the interpretation of the formation of affirmation and denial in young children; to establish methods, techniques used to achieve this goal; to state whether the main conditions for the formation of affirmation and denial in young children; to understand what is the problem of scientific investigation of the formation of affirmation and denial in young children at the present stage. To solve these problems, such methods as scientific historical analysis and synthesis, generalization and abstraction, induction and deduction were used. As a result of this work, we present the conclusion that, unfortunately, in psychological-pedagogical and methodical literature there are no methods, techniques for the formation of affirmation and denial that have young children as mental actions and in this sense E. I. Tiheeva was absolutely right, when she reproached for kindergarten teachers that children are not being worked on the definition of what constitutes a particular object, what it is, and, at the same time, what it is not.

Keywords: children of early age, formation of the approval, formation of denial, psychological and pedagogical bases of formation of the statement and denial, methodical bases of formation of the statement and denial, history and a modern condition of a problem of formation of the statement and denial.

References

1. Borodich A. M. Metodika razvitiya rechi detej [Methods of speech development of children]. M. Prosveshchenie. 1974. 287 p.
2. Vetrova V. V. Vliyaniye slyshimoy rechi na predrechevye vokalizacii detej rannego vozrasta. Novye issledovaniya v psihologii [Influence of audible speech on pre-speech vocalizations of young children. New research in psychology]. M. 1973. No. 1 (7). Pp. 41–43.
3. Vospitanie detej rannego vozrasta – Education of young children. M. Pedagogika. 1996. 126 p.
4. Vygotskiy L. S. Myshlenie i rech' : sobr. soch. T. 2 [Thinking and speech]. Coll. works. Vol. 2. M. Pedagogika. 1982. Pp. 6–361.
5. Gvozdev A. N. Voprosy izucheniya detskoj rechi [Questions of study of children's speech]. M. APN RSFSR. 1961. 471 p.
6. Danilova E. Metodika razvitiya rechi detej rannego vozrasta [Methods of speech development in young children]. M. 2005. 78 p.
7. Elagina M. G. Vliyaniye potrebnostej prakticheskogo sotrudnichestva s vzroslym na razvitie aktivnoj rechi u detej rannego vozrasta [Influence of the needs of practical cooperation with adults on the development of active speech in young children] // Razvitie psihiki rebenka v obshchenii so vzroslymi i sverstnikami – Development of the child's psyche in communication with adults and peers. M. 1974. Pp. 114–137.
8. Kol'cova M. M. Rebenok uchitsya govorit' [The child learns to speak]. M. Soviet Russia. 1973. 160 p.
9. Lisina M. I. Formirovaniye lichnosti rebenka v obshchenii [Formation of the child's personality in communication]. SPb. Piter. 2009. 320 p.
10. Lisina M. I. Problemy ontogeneza obshcheniya [Problems of ontogenesis of communication] / Nauch.-issled. in-t obshchej i pedagogicheskoj psihologii Akad. ped. nauk SSSR – Scientific and Research Institute of General and Pedagogical Psychology of Acad. of Ped. Sciences of USSR. M. Pedagogika. 1986. 144 p.

11. Lisina M. I., Zaporozhec A. V. *Razvitie obshcheniya u doshkol'nikov* [Development of communication in preschool children]. M. Pedagogika. 1974. 288 p.
12. Lisina M. I. et al. *Obshchenie i rech'* [Communication and speech]. M. Pedagogika. 1985. 208 p.
13. Novoselova S. L. *Razvitie myshleniya v rannem vovraste* [Development of thinking at an early age]. M. Pedagogika. 1978. 160 p.
14. Pechora K. A., Pantyuhina G. V., Golubeva L. G. *Deti rannego vovrasta v doshkol'nyh uchrezhdeniyah* [Young children in preschool]. M. Prosveshchenie. 1986. 144 p.
15. Ruzskaya A. G. *Osobennosti obshcheniya detej 2-7 let s postoronnim i blizkim vzroslym* [Peculiarities of communication between children of 2-7 years with adult strangers and close relative adults] // *Obshchenie i ego vliyanie na razvitie psihiki doshkol'nika : sb. nauch. trud.* – Communication and its influence on the development of the psyche of a preschooler : coll. scient. works. M. Research Institute of General Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences of SSR. 1974. Pp. 41-58.
16. Tiheeva E. I. *Razvitie rechi detej rannego vovrasta* [Speech development of young children]. M. Prosveshchenie. 1972. 176 p.
17. Ushinskij K. D. *Sobr. soch. T. 2.* [Coll. works] Vol. 2. M.-L. Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. 1948. 656 p.
18. El'konin D. B. *Detskaya psihologiya* [Child psychology]. M. Gosuchpediz. 1960. 328 p.
19. Călinescu G. *Viața lui Mihai Eminescu. Ion Creangă. Viața și opera.* Chișinău. Literatura artistică. 1989. 608 p.
20. Cemortan S. *Metodica organizării activităților literar-artistice ale preșcolarilor.* Chișinău. Lumina, 1991. 158 p.
21. Creangă Ion ș. a. *Metodă nouă de scriere și citire pentru uzul clasei I primară.* Ediția a doua. Iași. 1868. 76 p.
22. Jelescu P., Tolochenko D. *Nekotorye podhody k izucheniyu utverzheniya i otricaniya v istorii vovrastnoj psihologii* [Some approaches to the study of assertion and denial in the history of age psychology] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Vyatka State University. 2018. No. 2. Pp. 78-85.
23. Lavric M. S. *Metodica dezvoltării vorbirii la preșcolari.* Chișinău. Lumina. 1992. 172 p.
24. Slama-Cazacu T. *Dialogul la copii.* București. ARPR. 1961.
25. Slama-Cazacu T. *Psiholingvistica – o știință a comunicării.* București. ALL. 1999.
26. Slama-Cazacu T. *Relațiile dintre gândire și limbaj în ontogeneză.* București. ARPR. 1957. 508 p.