

ОВЛАДЕНИЕ РЕБЕНКОМ СВОЙСТВАМИ ПРЕДМЕТНОГО МИРА И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАДИГМЫ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В каждой исторической эпохе, уровень ее цивилизации не просто детерминирует качественные оценки и состояния ее граждан, но и пронизывает все сферы их жизнедеятельности, фиксируясь в их языке, в продуктах их деятельности, системы ценностей, мировоззренческих нарративах. Одним их феноменов, в котором эти исторические слепки и отпечатки культуры фиксируются – эпохи является язык. «Основным критерием, по которому различаются исторические эпохи, – пишет И. Г. Белявский, – являются перемены в трактовке отношения: «язык-действительность» Напомним, что «язык» в отличии от «речи» выступает как существующая вне индивидуума структура, обуславливающая индивидуальный способ высказывания»[1]. Проблема становления и развития личности как в ее раннем возрасте, так и на протяжении всей ее жизни определяется той системой отношений, которые складываются на определенном историческом этапе развития общества и цивилизации,

между этой личностью и окружающим его бытием (окружающим ее миром).

Качественное развитие личности ребенка с позиций исторической психологии определяется языком, а точнее той системой знаков, понятий и правил их использования, посредством которых человек познает, контролирует, конструирует этот окружающий мир и самого себя как части этого мира.

Но до того как сформироваться языковой системе, у ребенка должны сформироваться смыслы, понятия, значения предметной и объектной реальности его существования. Понятие – как одно из фундаментальных образований в процессе развития ребенка направлено на познание ребенком окружающего мира либо на рациональной, либо на логической основе. Изначально, для продуктивного исследования процесса формирования понятий необходимо определиться с теми сферами, которые в той или иной степени его обуславливают: сфера сознания, бытийное пространство, значимую систему значений и личностных смыслов.

В качестве предмета экспериментального исследования выступил процесс формирования у детей исходных жизненных понятий о физической и бытийной реальности. В основу разработки нашего экспериментального исследования легла методика двойной стимуляции Выготского-Сахарова по формированию абстрактных понятий.

Понятие – как основная категория познавательного процесса, формальной и диалектической логики, когнитологии, лингвистики, психолингвистики, психосемантики, детской психологии, психологии познания и др., характеризуется такими основными параметрами, как точность, объем, содержание, полисемантическую и т.п. На современном этапе развития науки проблема феномена «понятие» значительно расширила уровни и ракурсы своего исследования. Достаточно привести исследования таких философов, психологов: Е. К. Войшвилло [2], [3] Е. Орловской [9], З. Павляк [10], П. Матерной [7], Л. С. Выготского, [4] Л. С. Сахарова [12], А. Р. Лурия [5] и др. Значительный вклад в исследование процесса формирования понятий на уровне обыденного сознания внесла символическая логика, обозначив логический и фактический объем и содержательный план понятий.

Совокупность предметов, обобщённых в понятии, называется объёмом понятия, а совокупность существенных признаков, по которым обобщаются и выделяются предметы в понятии, – его содержанием. Так, например, содержанием понятия «параллелограмм» является геометрическая фигура, плоская, замкнутая, ограниченная четырьмя прямыми, имеющая взаимно параллельные стороны, а объёмом – множество всех возможных параллелограммов. Развитие понятия предполагает изменение его объёма и содержания. [8] Объем и

содержание понятий, по мнению некоторых ученых, находятся в определенной зависимости (так называемый закон обратного отношения объема и содержания понятий) Чем шире объем одного понятия по отношению к другому, тем уже оно по содержанию. Правда эта зависимость имеет ряд ограничений и поэтому не входит в разряд законов.

Стремление к ясности и точности в вопросе выявления природы и сущности феномена «понятие» привело к обилию его видов, уровней, типов. Достаточно перечислить такие дифференциации категории «понятия» как: абстрактные и конкретные; теоретические и эмпирические; житейские и научные понятия; широкий смысл понятия – узкий смысл понятия; экстенциональная (объемная) и интенциональная (содержательная) стороны понятия и др. [11] Кроме этого, сам термин «понятие» в рамках различных наук не имеет своего однозначного толкования, однозначной семантики. В одних определениях его сущность выводится из функции отображения и обобщения мышлением определенных существенных свойств и связей предметов и явлений (понятие – отображённое в мышлении единство существенных свойств, связей и отношений предметов или явлений; мысль или система мыслей, выделяющая и обобщающая предметы некоторого класса по определённым общим и в совокупности специфическим для них признакам. [8] Понятие – форма рационального познания, психическое явление, присущее только человеку как элемент мышления и элементарная форма существования мысли: отражение существенного в феномене, закреплённое словом, что моделируется треугольником Фреге [10].

В других определениях «понятие» выводится из результата применения категории к восприятию (Понятие есть результат применения категории к восприятию. [8] У Ф.Энгельса констатируется также подход к определению «понятия» через процесс сокращения. «Понятия суть «сокращения, в которых мы охватываем, сообразно их общим свойствам, множество различных чувственно воспринимаемых вещей»[6] Современные философы, дополняя положение Ф. Энгельса, включают в это множество еще и нечувственные объекты в форме других понятий (т.е. обобщение множество понятий в единое смысловое понятие). Общие представления о феномене «понятие» в пространстве исторической психологии и исторических эпох. Филогенетический анализ природы и сущности категории «понятие» показывает смену форм познания человеком окружающей его бытийной реальности. Переход от чувственной (сенсорной) формы познания окружающего мира к мыслительной, логической форме – приводит к зарождению феномена «понятие». Переход к орудийной деятельности наших предков вынудил их означать эти примитивные орудия каким-то знаком, что, по сути, и было одной из исходных форм понятия. Именно с появлением знаковой системы (в форме жестов, мимики, звуков, а в последствии слова, как

высшего уровня означивания орудия труда) и стало зарождаться мышление во всех его примитивных формах (наглядно-действенное мышление), открывающие возможности к обобщению, идеализации, анализу, синтезу. Окружающая действительность, созданные орудия труда, а самое главное орудийная деятельность как таковая, получает свое воплощение в языке, в речи. В итоге, человек оказывается в пространстве двух реальностей, одной – физической, а другой символической (в форме слов, понятий, речевых выражений). Исследование природы и сущности феномена «понятие» в большинстве научных исследованиях осуществляется, как правило, на уже сформировавшихся субъектах, т.е. ставших рядовыми представителями своего этноса, своей культуры. Такое развитие субъекта позволяет ему реализовать процессы обобщения, отвлечения, дифференциации свойств и характеристик предметов, вещей, для формирования, образования того или иного понятия. Но приведенная выше логика процесса формирования понятий не дает ответа на изначальный вопрос: «Как изначально появляются те характеристики и свойства (в их языковых формах), которыми человек наделяет конкретный предмет или вещь, и которые впоследствии берет человек для построения нового понятия?». Одним словом, как формируются понятия обозначающие свойства и характеристики предметов и вещей?». И если эта проблема в филогенетическом плане имеет очень схожие платформы формирования языка (его семантики и грамматики), то в исследованиях онтогенетического плана, на сегодняшний день, накопилось больше вопросов, чем ответов. Иными словами, интересным является проблема онтогенеза порождения понятий у ребенка от его рождения на свет, произнесенного первого слова «мама», до формирования у него таких сложных понятий как: круглое, тяжелое, число, больше, меньше, добро, любовь, обман и др. Всегда ли содержательная сторона конкретного понятия у ребенка адекватно понимается, интерпретируется значимыми взрослым. Насколько адекватно те или иные сформированные у ребенка понятия трактуются его сверстниками?

Какую природу (формально-логическую или диалектическую) имеют примитивные исходные понятия у ребенка при их порождении и формировании?

Есть ли какие-либо аналогии в процессах порождения примитивных и научных понятий?

Мы предполагаем, что понятийный аппарат ребенка в такой содержательной сфере сознания как образ физической реальности, будет иметь свои специфические содержательные значения, личностные смыслы не всегда тождественные значениям и личностным смыслам этих же понятий для взрослых.

В основу разработки нашего экспериментального исследования легла методика Выготского – Сахарова по формированию абстрактных

понятий, базовой платформой для которой явились детерминирующие тенденции Н. Аха и их экспериментальное обоснование. [14] Сам же Н. Ах характеризует свою методику в краткой формуле: «Испытуемый получает задачи, которые он может решить только с помощью некоторых сначала бессмысленных знаков. Знаки (слова), служили испытуемому в качестве средств, для достижения известной цели, а именно для решения поставленных экспериментальных задач, и благодаря тому, что они получили такое использование, они приобрели определенное значение. Они стали для испытуемого носителями понятий, Ах считал нужным показать, что и в процессе образования понятий, как и в других процессах мышления, мы имеем дело с явлениями, регулируемые не столько законами ассоциации и репродукции представлений, сколько так называемыми «детерминирующими тенденциями». [13] Как указал сам Н. Ах, единственным существенным признаком этого понятия является регулировка психических процессов соответственно смыслу (значению) целевого представления» По большому счету мы подошли к главному вопросу: «Почему те или иные знаки (в нашем случае геометрические фигурки) приобретают для ребенка позитивный или негативный план? Как при помощи этих знаков формируются понятия о предметах бытийной реальности ребенка, понятий «хороший», «полезный», «неопасный» или «плохой», «бесполезный», «опасный». Предложенный Н. Ахом механизм формирования понятий через «наличие цели» и «наличие задачи», по мнению Л. С. Выготского должен был дополнен процессом развития и функционального употребления слова. При этом, важно подчеркнуть, что слово носить многообразные и качественно различные формы, характеризуя тем самым ту или иную стадию возрастного развития ребенка.

Именно такого рода динамика слова, его генетическая преемственность может приоткрыть завесу скрытым механизмам и процессам формирования понятий вообще, но и нравственных понятий в частности (их устойчивости и трансформации). При этом Л. С. Выготский, отдавая должную роль методике

Н. Аха, отводил таким образованиям, как «наличие цели» и «наличие задачи» в процессе формирования понятий второстепенную роль, выводя на первое место средства, с помощью которых выполняется та или иная психологическая операция, совершается та или иная целесообразная деятельность. По мнению Л. С. Выготского главным моментом при изучении образования понятий выступает слово, процесс его развития и функционального употребления. А поскольку слово может носить многообразные и качественно различные формы, характеризуя тем самым ту или иную стадию возрастного развития ребенка, оно несет в себе генетическую преемственность этих форм существования, а не преобразуется в застывший смысловой конструкт, в замкнутую в себе

семантику. Исходя из этого сущность функциональной методики двойной стимуляции

Выготского-Сахарова заключается в том, что она исследует развитие и деятельность высших психических функций с помощью двух рядов стимулов, из которых, каждый выполняет различную роль по отношению к поведению испытуемого. Один ряд стимулов выполняет функцию объекта, на который направлена деятельность испытуемого, а другой – функцию знаков, с помощью которых эта деятельность организуется. Наша модификация методики Выготского-Сахарова имела изменения не столько в техническом плане (в плане предлагаемых геометрических фигур и их формы), сколько в содержательном плане самого задания. Для модификации метода двойной стимуляции Выгодского – Сахарова в методику, которая могла бы помочь измерить смысловую наполненность формирующихся нравственных оценок как понятий, нам потребовалось провести несколько промежуточных, пилотажных исследований, предполагая, что непосредственные комментарии и суждения ребенка снимут пелену загадочности и двусмысленности в интерпретации результатов эксперимента.

Отталкиваясь от того, что мы исследуем процесс формирования нравственных понятий, мы постарались предложить детям максимально разнообразные геометрические и не геометрические фигуры, разного размера (большой, средний, маленький) выполненных, в этой серии эксперимента в плоскостном формате, т.е. из плоского картона белого цвета. Мы намеренно сделали фигуры нейтрально белого цвета, чтобы ребенок имел возможность рассуждать именно о форме, не отвлекаясь на цвет и объем, запечатлевая на них, как на белом экране свои глубинные проекции, смыслы, представления.

В состав форм фигур вошли те, которые были использованы в методике Выгодского – Сахарова: прямоугольные параллелограммы, треугольные призмы, цилиндры, в плоскости, преобразованные в прямоугольник, треугольник, цилиндр. Для разнообразия мы добавили геометрические и не геометрические фигуры :овал, круг, полумесяц, звезды и др. В итоге у нас получился набор из 22 плоских фигуры белого цвета, разной формы и размера. Условно данный эксперимент был обозначен нами как «плоскостной эксперимент» по параметру плоскости всех предлагаемых фигур. Эксперимент проводился в индивидуальном порядке. Для полноты отслеживания информации все исследования фиксировались на цифровое видео. Перед ребенком раскладывали 22 плоскостные фигуры белого цвета, разной формы и размера: - большие (15 см. диаметром), средние (8 см. диаметром), и маленькие (5 см. диаметром): прямоугольник (большой); цилиндр (большой); равнобедренный треугольник (маленький); полумесяц (большой); ромб (большой); квадрат (большой); пятиконечная звезда (средняя); круг

(большой и маленький); треугольник с прямым углом (большой, средний, маленький); параллелограмм (большой, маленький); овал (большой, маленький); знак бесконечности (большой, маленький); фигура в виде капли (маленькая); эллипс (маленький); фигура в виде листа ивы (средняя); фигура в виде треугольника с покатыми боками (средняя) и др.

В ходе проведения эксперимента ребенку говорили: «Перед тобой разложены фигурки белого цвета. Посмотри внимательно на них и расскажи, на что они похожи. Выбери из них те, которые тебе нравятся». После выбора ребенком той или иной фигуры, экспериментатор вступал с ребенком в своеобразный диалог, стремясь выяснить причины и объяснения такого выбора. Эти диалоги позволяли более глубоко проникнуть в семантику тех слов и понятий, посредством которых ребенок делал свой выбор, делал субъективную категоризацию фигурок, на позитивные и негативные. Кроме этого для нас показательными были сами ответы, т.е. их отнесенность к эстетической или этической сферам. Затрагивают ли эти пояснения сферу межличностных отношений или они носят исключительно констатационно - оценочный характер. Девочка 3-лет пришла на эксперимент с рисунком ежика, которого она нарисовала вместе с бабушкой. В качестве приятных и хороших фигурок отдала предпочтение округлым и круглым фигурам большого размера: белый большой овал; большой цилиндр; большой треугольник с покатыми боками; большой месяц; маленькая фигура в виде капельки; фигура в виде знака бесконечность; маленький круг. Она практически не дифференцирует фигурки на приятные и неприятные, т.е. нет четкой градации фигурок по этому признаку. У нее все фигурки хорошие, нравятся, но одни (большой формы фигурки) нравятся в большей, а другие (маленькие по размеру фигурки - маленький круг, маленькая звездочка пятиконечная, маленькая фигура знака бесконечности) – в меньшей степени. Даже те фигурки, которые она не выбрала не получили в ее вербальных оценках «не нравятся». Одним словом, окружающая реальность для ребенка трех лет дифференцируется на объекты и предметы которые нравятся и которые никакие (т.е. которые не окрашены негативными эмоциями, не опасны, не пугают ребенка). Для ребенка еще не существует парадигмы «приятный – неприятный (опасный)». Вторым испытуемым был мальчик 6 лет. Условия эксперимента идентичные. Мальчик, так же испытывает затруднения в объяснении своего выбора, хотя уже может определиться с мотивом выбора той или иной фигурки. Им были выбраны: большая фигура круга; большая фигура месяца; фигура в виде знака бесконечность; фигура треугольника с покатыми боками; фигура в виде цилиндра. В отличие от девочки 3-х лет мальчик четко обозначает фигурки, которые ему не нравятся; фигурка ромба («он какой-то кривой и не красивый вообще»); фигурка квадрата («он колючий, белый и не красивый»); фигурка в виде

листа ивы («как кокос не красивое»); фигурки большого и маленького треугольника с прямым углом («они мне не нравятся, но если их соединить, получаются как будто пазлы, а пазлы можно продавать»).

Эксперимент показал, что для детей наиболее предпочтительными являются фигурки круглых, обтекаемых форм больших размеров, а в более старшем возрасте вызывают негативное отношение, т.е. переходят в разряд «не нравятся». Появление дифференцирующей парадигмы «нравится – не нравится» позволило нам в серии дополнительных вопросов перебросить мостик от оценок предметной реальности (в виде фигурок) к социальной реальности в виде значимых других людей, образов и персонажей, которые обозначил сам ребенок. Так ребенку в произвольной форме перечислили людей и персонажи, с которыми он интенсивно взаимодействует в своей жизни: мама, папа, бабушка, сестра, близкий друг, хороший и плохой сказочные или из мультфильмов персонажи (определяет сам ребенок) - всего 8 персонажей. Его просили еще раз внимательно посмотреть на фигурки определиться, какую бы из них он дал маме и почему. Ответ мальчика «Я дал бы маме месяц, потому что он красивый, и мама красивая. Красивое, тянется к красивому». «Вот эта восьмерка (фигура в виде знака бесконечности). Это как напоминание Дня Победы. Мама любит бабу Зину, а она ходила на войну, помогает маме помнить про бабу Зину. (Для мальчика эта фигура похожа на военный бинокль)». «Дал бы звезду (пятиконечную), звезда тоже напоминает о Дне Победы». «Дал бы эту фигуру (большой ромб) напоминает звезду с неба, Космос». В этом эксперименте с мальчиком шести лет отмечается интересная особенность. Так отнесенная в разряд неприятных, фигурка большого ромба (кривой и не красивый), вдруг становится положительной, приятной и значимой, как только она приобретает совершенно иную, новую семантическую наполненность – означает как звездочка с неба, из Космоса. Здесь отмечается приоритет эстетического начала, а именно – все красивое отождествляется с хорошим, близким, приятным, добрым, дорогим, родным, а некрасивое – игнорируется («Из не красивых, ничего, не буду давать маме»). Категории эстетики и категории морали, нравственности – на уровне этого возраста еще не получили своей качественной дифференциации. Красивое и нравственное тождественны друг другу. Психология переходов оценок физического мира в структуру оценок, характеристик и качеств морального плана, т.е. формирование моральных понятий строится у нашего испытуемого по специфической ассоциативной логике, которая для значимых его взрослых очень часто остается загадкой. Вот один из примеров такой ассоциативной логики нашего мальчика: «Отдал бы фигурку круга маме, она напоминает колесо, а колесо напоминает обруч, а обруч напоминает цирк, потому ей нравится в цирке».

Результаты следующего испытуемого девочки 8 лет (ученица второго класса) показали следующее. Отсутствует приоритетность округлых фигур. В список приоритетных фигурок уже входят, фигурка восьмиконечной звезды – звездочка (большая и маленькая), фигуры треугольника с прямым углом и круга они похожи на сладости (конфеты), эллипс – похож на лимон, а лимон полезный для здоровья; круг (большой и маленький) похож на солнце; фигура в виде листа ивы (большая и маленькая); фигура в виде капли - похожа на каплю (любит все живое). Отмечается даже некоторая противоположность, а именно – в разряд «не нравятся» - были отнесены: овал – как ноль, а ноль это пусто, ничего; ромб – похож на воздушного змея, (мы однажды запускали воздушного змея, и он тут же поломался); цилиндр – похож на холодильник, а я боюсь холода; два авнобедренных треугольника не нравится т.к. все равно ромб (при соединении образуют ромб), а ромб похож на того самого змея, который поломался, когда мы его запускали; фигурка квадрата не нравится, там 4 стороны, не люблю цифру 4, в школе 4 плохих мальчика. Нельзя не обратить внимание на тот факт, что в процессе означивания фигурок в парадигме «нравится – не нравится» включаются личностные, эмоциональные и межличностные компоненты, что придает понятиям отдельных фигурок неожиданный смысловой характер (цилиндр – похож на холодильник, а я боюсь холода; фигурка квадрата не нравится, там 4 стороны, не люблю цифру 4, в школе 4 плохих мальчика и др.).

Если смотреть на эти результаты в рамках нашей проблематики формирования понятия тех или иных форм морали и нравственных ценностей, то в структуру «хороший – плохой» при описании другого человека входит геометрическая фигурка, семантическая наполненность которой детерминируется жизненным опытом ребенка. Это своеобразный знак как элемент языка при описании морального понятия «добрый», «хороший». У примитивных народов, рисунки (татуировки) графической формы, означали не статусные уровни члена племени, но и его моральную составляющую. С целью приближения нашего исследования к реальным условиям жизнедеятельности ребенка имеющийся набор фигурок белого цвета мы дополнили такими же фигурками, но различного цвета (черного, красного, зеленого, желтого). Требования к ребенку были те же – отобрать нравящиеся фигуры и объяснить, почему оставшиеся фигуры не нравятся.

В отличие от белых фигурок, цветные фигурки нашим испытуемым воспринимались совершенно иначе. Цвет кардинально менял семантику, смысл той или иной фигурки. Так, если в предыдущих экспериментах белый цилиндр воспринимался как холодильник («Цилиндр – похож на холодильник, а я боюсь холода»), то цилиндр окрашенный в желтый цвет у нашей испытуемой воспринимался как чаша со святой водой, с причастием (здесь необходимо сделать некоторое уточнение – некоторые из наших испытуемых со своими родителями

являются прихожанами Свято-Воскресенского монастыря и воскресной школы при нем в городе Теплодар). Параллелограмм с разной расцветкой приобретает совершенно различную смысловую окрашенность: «Желтый параллелограмм – как лучи света», «Черный параллелограмм похож на ночь». «Желтый равнобедренный треугольник, как палатка». Иногда детерминирующая функция цвета в сознании наших испытуемых приобретает причудливые формы. Так, образ пустыни у нашей испытуемой возник на базе желтого овала и желтого эллипса («Желтый овал и желтый эллипс – получается пустыня»). Или еще один пример такого причудливого преобразования: «Зеленый параллелепипед – у него разные стороны, как будтоветер дует, и трава колышется в сторону». В ходе эксперимента был выявлен интересный феномен, а именно – цвет выступил не только как дополнение каждого из цветов в восприятии фигурок при их категоризации в бытийном пространстве личности ребенка, но и как интегрирующая субстанция отдельных фигурок в целостное, системное образование (пример ответа нашего испытуемого: «Четыре цветных овалов (желтые, красные, зеленые, белые) похожи на пасхальные яйца. Для меня это значит что яйца полезные, и их скорлупа для волос...»). «Если сложить красные и желтые капельки, будет человек»; «Цветные цилиндры вместе – флаг Украины или России, или Франции»; «Красный и желтый треугольник с покатыми боками если к ним прибавить красную капельку – похоже на крылья бабочки». «Желтый цилиндр и эллипс (лимон) похожи – на магнитофон если соединить». «Желтые и красные треугольники с покатыми боками, если соединить получатся кошачьи глаза». Интересно, что в какой-то момент девочка уже называет, подменяет слово «треугольник» обозначающее фигуру с тремя сторонами, словом «палатка» с которой у неё этот треугольник ассоциируется, а слово «эллипс» подменяется словом «лимон», по той же причине. Желтый цвет у нашего испытуемого отождествляется с «хорошим человеком», а фигурка в виде капельки желтого цвета отождествляется с животворной водой «...чтобы человек стал хорошим дать желтый овал, чтобы полюбил людей, извинился перед всеми за какие-то пакости». И напротив – зеленый цвет есть неотъемлемый компонент «злости», «опасности». Можно констатировать, что на данном уровне развития ребенка понятие «доброта», «хороший» описываются через такие графические и цветовые компоненты, как желтый цвет, овальная форма и форма в виде капли воды. В эксперименте выяснилось, что означивания воспринимаемых в эксперименте фигурок и их осмысление идет по мере того, как ребенок осваивает, интериоризует окружающую его предметную, объектную и социальную реальность. Это в свою очередь согласуется с типами ведущей деятельности в детском возрасте «предметно-манипулятивная игра», «сюжетно-ролевая игра». Одна и та же форма (треугольник, эллипс и др.) могут категоризоваться,

соотносится с предметами и объектами той реальности, которую усвоил на данный момент своего развития ребенок, реальность, которая получила свою означенность в словарном тезаурусе ребенка. На ранних этапах – это треугольник, на следующих – палатка, на последующих – воздушный змей.

Выводы

Подводя итог нашим экспериментальным исследованиям можно констатировать следующее. В рамках исторической психологии открываются новые горизонты исследования понятийного и категориального аппарата становления ребенка как личности, как субъекта своего этноса. Категории эстетики и категории морали, нравственности у ребенка еще не получили своей качественной дифференциации. Красивое и нравственное в возрасте шести лет тождественны друг другу. Психология переходов оценок физического мира в структуру оценок, характеристик и качеств морального плана, т.е. формирование моральных понятий, строится у ребенка по специфической ассоциативной логике, которая для значимых его взрослых очень часто остается загадкой. Процесс формирования смысла физического объекта или предмета, его понятийный уровень определяется не только их формой, но и их цветовой гаммой. Цвет кардинально менял семантику, смысл той или иной фигурки. В процесс формирования моральных понятий «добрый», «хороший» у ребенка включены такие графические и цветовые компоненты, как желтый цвет, овал и форма фигурки «капля воды». Означивания воспринимаемых в эксперименте фигурок и их последующее осмысление идет по мере того, как ребенок осваивает, интериоризует окружающую его предметную, объектную и социальную реальность. Одна и та же форма (треугольник, эллипс и др.) могут категоризоваться, соотноситься с предметами и объектами той реальности, которую усвоил на данный момент своего развития ребенок, реальность, которая получила свою означенность в словарном тезаурусе ребенка. На ранних этапах треугольник – это треугольник, на следующих этапах треугольник – это палатка, а на последующих этапах, треугольник – это воздушный змей.

Модифицированная нами методика Выготского-Сахарова по формированию нравственных понятий, может найти свое применение в воспитательном процессе, в процессе диагностики оценочной деятельности (суждений) ребенка и значимых взрослых (родителей, воспитателей, учителей).

Список использованной литературы

1. И. Г. Белявский / Развитие психолого-исторических представлений: Учеб. Пособие – К.: УМК ВО при Минвузе УССРБ, 1988. – 72с. с. 61
2. Войшвилло Е. К. / Понятие. М., 1967;
3. Войшвилло Е. К. / Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ. М.,1989;
4. Выготский Л. С. /Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
5. Лурия А. Р./ Об историчности развития познавательных процессов. – М.: Наука, 1974. – 172с.
6. Маркс К., Энгельс Ф. / Соч. 2-е изд. Т. 20. С. 550 .
7. Матерна П. / Понятие понятия. – В кн.: Логические исследования, вып. 2. М., 1993;
8. Новая философская энциклопедия./ В 4 томах. М.: Мысль, 2010. — Т. 1 - 744 с., Т. 2 - 634 с.
9. Орловска Е. / Логические аспекты изучения понятий. – В кн.: Логические исследования, вып. 1. М., 1993;
10. Павляк З., Орловска Е. Непейвода и др /Логические исследования=Logical investida. // РАН,Ин-т философии. Вып. 1. М: Наука, 1993.
11. Платонов К. К. / Краткий словарь системы психологических понятий //2-е изд. – М.: Высш.Шк. – 1984. –174 с. – С. 97.
12. Сахаров Л. С. / О методах исследования понятий./ Психология., 1930 т. 3
13. Тепляков Н. Н. /Психология мотивации: к истории создания динамической теории мотивации Курта Левина. / Учебно-методическое пособие для студентов психологических факультетов университетов.- Одесса: ОНУ им. И. И. Мечникова, 2003. – 53 с.
14. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления./ Выготский Л. С. Сахаров Л. С. / Исследование образования понятий: методика двойной стимуляции / М., Изд-во. Моск. ун-та., 1981. – 400 с.