

Габдулхаков В.Ф.

Коммуникативное ядро в работе по развитию когнитивных и регуляторных функций дошкольников. // Вестник Университета Российской академии образования.

2020. № 5. С. 15-27.

DOI: 10.24411/2072-5833-2020-10047

УДК 159.99 (571.71)

КОММУНИКАТИВНОЕ ЯДРО В РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ КОГНИТИВНЫХ И РЕГУЛЯТОРНЫХ ФУНКЦИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Габдулхаков Валерьян Фаритович

Доктор педагогических наук, профессор, руководитель Научно-образовательного центра педагогических исследований Казанского федерального университета (г. Казань),
e-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

THE COMMUNICATIVE CORE IN THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE AND REGULATORY FUNCTIONS OF PRESCHOOL CHILDREN

Gabdulkhakov Valerian Faritovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Scientific and Educational Center for Pedagogical Research of Kazan Federal University (Kazan),
e-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена обоснованию необходимости использования в научной практике понятия «коммуникативное ядро», отражающего особенности развития когнитивных и регуляторных функций дошкольников. Методология исследования опирается на интерпретацию общения в логике исследований текста Н.И.Жинкина, С.И.Гиндина; когнитивной регуляции поведения в логике культурно-исторической теории Л.С.Выготского, А.Р.Лурии, А.Н.Леонтьева. Коммуникативное ядро (как кульминация общения, как центральная проблема общения) способно снизить действие речевого контроля и обеспечить активизацию когнитивных и регуляторных функций ребенка. Психолого-педагогический эксперимент показывает, что стратегия синхронизации двух процессов – процесса развертывания коммуникативного ядра и процесса порождения речи является эффективной: пересказы детей становятся более качественными по критериям межфразовой связи, структурно-смысловой целостности и стилистического единства, то есть дети начинают рассказывать не только связно, но и начинают осмысленно моделировать коммуникативное ядро, сохраняя интригу рассказывания и управляя вниманием слушателей. Эксперимент проводился в дошкольных учреждениях г. Казани. Экспериментом было охвачено 323 дошкольника. Результатом исследования стала методика реализации коммуникативного ядра. Методика позволяет нейтрализовать (или ослабить) речевой контроль и активизировать механизмы мотивации, анализа, упреждающего синтеза и говорения.

Abstract

The article is devoted to the substantiation of the need to use the concept of "communicative core" in scientific practice, reflecting the peculiarities of the development of cognitive and regulatory functions of preschool children. The research methodology is based on the interpretation of communication in the logic of text research by N.I.Zhinkin, S.I.Gindin; cognitive regulation of behavior in the logic of cultural and historical theory by L.S.Vygotsky, A. R. Luria, and A. N. Leontiev. The communicative core (as the culmination of communication, as the central problem of communication) can reduce the effect of speech control and ensure the activation of the child's cognitive and regulatory functions. Psycho-pedagogical experiment shows that the strategy of synchronization of two processes – the process of deploying communication kernel and process of speech production is efficient: a retelling children become more qualitative criteria magpatuloy communication, structural and semantic integrity and stylistic unity, that is children start to tell not only connected, but also begin to meaningfully model the communicative core, keeping the intrigue of the story-telling and directing the attention of the audience. The experiment was conducted in preschool institutions in Kazan. The experiment covered 323 preschool children. The result of the study was the method of implementing the communicative core. The technique allows you to neutralize (or weaken) speech control and activate the mechanisms of motivation, analysis, proactive synthesis and speaking.

Ключевые слова: коммуникативное ядро, когнитивный, регуляторный, связная речь, дошкольник, детский сад.

Keywords: communicative core, cognitive, regulatory, coherent speech, preschool child, kindergarten.

Введение

В современной психологии и психолингвистике понятие «коммуникативное ядро личности» достаточно распространенное [15, 16, 17]. Это понятие отражает поведение личности в общении и выводит на такие характеристики, как альтруизм и милосердие личности, способность к эмпатии или грубости, миролюбию, жестокости и др. [3, 10, 14].

Однако, коммуникативное ядро связано не только с личностью, с общением или поведением человека. Оно является категорией текста, отражает целостность высказывания, характеризует качество его тематического, смыслового, языкового оформления [4, 5, 6].

Ядро – это не только компонент текста, концентрирующий информацию и смысл, не только проблемная ситуация или выход из противоречия, обозначенные в тексте при помощи определенных дискурсов и средств выражения модальности, это, в первую очередь, кульминация, которой предшествует завязка действия, развитие действия, а после достижения кульминации – развязка и мораль. То есть правильное высказывание (публичное, научное или деловое) должно в идеале иметь коммуникативную направленность – направленность на адресата, который понимает и переживает смысл сказанного и готов в результате адекватного восприятия к ответной реакции, к ответной реплике. Понимание и переживание происходят наиболее полно в условиях коммуникативного ядра, когда собеседник понимает, как завязывается действие, как оно развивается, как происходит кульминация и что в итоге становится развязкой.

В этой связи, конечно, надо различать два понятия – «коммуникативное ядро личности» и «коммуникативное ядро высказывания». В образовательной практике приходится часто слышать высказывания без четко выраженного коммуникативного ядра: с непонятной завязкой, нелогичным развитием действия, без кульминации, с непоследовательной развязкой и т.д. Наиболее часто это можно наблюдать в высказываниях детей дошкольного возраста.

В текстах воспитателей (при чтении или рассказывании ими сказок) коммуникативное ядро выражается крайне слабо: ощущается нехватка экспрессивно-модальных средств, стимулирующих восприятие и понимание текста детьми. В результате страдает развитие регуляторных функций детей: волевая саморегуляция, способность переключать внимание, обеспечивать сдерживающий контроль («inhibitory control») и др. Это проявляется в неспособности детей пересказать текст сказки по типу коммуникативного ядра, то есть рассказать не только о том, что говорится в сказке, но и передать интригу сказки, её главный смысл, правильно построив завязку, развитие действия, кульминацию и развязку.

Проблема заключается в том, что многие тексты (сказки, рассказы, пересказы) воспитателей детских садов не имеют коммуникативного ядра, а если и имеют, то оно не всегда выражено с должной экспрессией и семантизацией (разъяснением). Поэтому дети не всегда понимают и осознают то, что им говорит или просит сделать воспитатель. Очередной результат коммуникативной деятельности педагога и воспитанника не становится механизмом регуляции поведения ребёнка. В результате страдает развитие когнитивных, коммуникативных и регуляторных функций детей.

Цель исследования – раскрыть психолингвистические особенности реализации коммуникативного ядра в процессе работы воспитателя над текстами сказок для детей старшего дошкольного возраста.

Экспериментальная база: дошкольные учреждения № 25, 342, 400 г. Казани Республики Татарстан.

Материалы и методы

Методология исследования опирается на понимание коммуникативного ядра как психолингвистического компонента текста в логике исследований Н.И. Жинкина [9], С.И. Гиндина [7]; когнитивной регуляции поведения ребёнка в логике культурно-исторической теории Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева [10].

Методы исследования – методы психолингвистического анализа высказываний, психолого-педагогический эксперимент, методы математической и статистической обработки эмпирических данных.

Обзор литературы

Анализ научной литературы показывает, что проблемы повышения эффективности общения педагога и воспитанника в условиях дошкольного образования чаще рассматриваются в диагностическом аспекте [11, 12, 15, 16, 17, 18]. Процессуальный – развивающий – аспект рассматривается редко и очень ограниченно [1, 2, 8, 9, 19, 20, 21, 22].

Бросается в глаза недостаточность разработок, связанных с рассмотрением процесса развития регуляторных функций детей в деятельностной парадигме. На это тоже обращают внимание многие исследователи [23, 24, 25, 26].

Мы исходим из того, что коммуникативное ядро отражает деятельность не только коммуникативную, но и мыслительную, интеллектуальную, познавательную и др., влияет на все когнитивные и регуляторные функции.

С точки зрения деятельностной парадигмы и механизмов порождения речи, коммуникативная деятельность включает четыре фазы: 1) мотивацию; 2) анализ; 3) упреждающий синтез; 4) говорение и речевой контроль [8, 27, 28, 29, 30].

Мотивация предполагает возбуждение у детей интереса к общению, провоцирует подсознательный анализ (расчленение) содержания материала, необходимого для построения своего текста, инициирует упреждающий синтез (соединение фактов содержания в целостное высказывание). На третьей фазе – фазе упреждающего синтеза – происходит антиципация (предвосхищение) будущего высказывания.

Все проблемы возникают на четвертой фазе – фазе говорения и речевого контроля, когда активизируются механизмы не только интериоризации и экстериоризации, но и механизмы речевого контроля. Усиление речевого контроля со стороны воспитателя (*говори правильно! не делай ошибки!*) усиливает страх перед ошибкой и ведёт к их увеличению, ломает механизмы порождения речи (мотивации, анализа, упреждающего синтеза, экстериоризации) [31, 32, 33, 34, 35].

Именно последняя фаза требует коммуникативного ядра, связанного с обсуждением проблемной ситуацией, пониманием кульминации и главной интриги текста. Включение ребёнка в ситуацию коммуникативного ядра позволяет ему забыть страх перед ошибкой, максимально нейтрализовать речевой контроль и заговорить не чужими, а своими собственными словами.

Результаты исследования

Психолого-педагогический эксперимент, проведенный в 2020-2021 гг. на базе дошкольных учреждений г. Казани, включал этапы проектирования механизма коммуни-

кативного ядра, реализации экспериментального содержания в детских садах и апробации его в образовательной практике педагогических вузов и центров повышения квалификации.

При проектировании содержания эксперимента возникла идея – синхронизировать два процесса: процесс развёртывания коммуникативного ядра и процесс порождения речи (см. рис. 1).



Рис. 1. Синхронизация структуры коммуникативного ядра со структурой порождения речи

Fig. 1. Synchronization of the structure of the communicative core with the structure of speech generation

По рисунку (см. рис. 1) видно, что:

- деятельностный механизм мотивации, связанный с возбуждением интереса к общению, синхронизировался в рассказывании (пересказывании или чтении) педагога с завязкой действия;

- механизм анализа, происходящего в подсознании ребенка, синхронизировался с развитием действия;

- механизм упреждающего синтеза – с кульминацией действия;

- механизм экстерниоризации (говорения) – с развязкой действия.

В экспериментальной работе были использованы литературные сказки А. С. Пушкина «Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях», П. Ершова «Конек-Горбунук», Ганса Христиана Андерсена «Дюймовочка», «Гадкий утенок» и др.

Методика работы над сказками в разных садиках шла по трём стратегиям:

Первая стратегия – традиционная: сказка подвергалась ознакомительному чтению, затем повторному чтению с семантизацией непонятных слов, структурному осмыслению текста для составления плана пересказа и на последнем этапе проводился сам пересказ.

Вторая стратегия – коммуникативная: кроме чтения, семантизации и составления плана, проводилась беседа по определению границ завязки, развития действия, кульминации и развязки, соответственно в пересказе надо было передать эти жанровые особенности сказки.

Третья стратегия – деятельностная: кроме чтения, семантизации, составления плана, пересказа с соблюдением особенностей завязки, развития действия, кульминации и развязки, проводилась мотивация по возбуждению интереса к сказке, создавалась атмосфера эмпатии и эмоционального подъема, позволяющая максимально нейтрализовать действие речевого контроля, и только после этого проводился пересказ сказки.

Таким образом, из всех трех стратегий полноценная синхронизация структуры коммуникативного ядра со структурой порождения речи была представлена только в третьей стратегии. Все эти стратегии реализовывались одновременно в разных дошкольных учреждениях г. Казани в течение трёх месяцев (2020-2021 гг.).

Экспериментом было охвачено 323 дошкольника: по первой стратегии занимались 110 детей, по второй стратегии – 112 детей, по третьей стратегии – 111 детей.

Критерием эффективности такого сторителлинга (рассказывания, пересказывания, чтения, обсуждения) стала способность детей пересказать текст сказки с соблюдением правил построения межфразовой связи, смысловой структуры и стилистического единства.

Правильность межфразовой связи (МФС) определялась по тому, как сумел ребенок построить текст, используя для зацепления предложений лексический повтор (повтор одного и того же слова, местоименную или синонимическую замену).

Правильность смысловой структуры текста (ССТ) определялась по тому, как ребенок сумел осуществить сегментацию содержания с точки зрения построения смысловых единиц текста (то есть способности ребенка передать смысловые ядра информации, смысловые паузы и т.д.).

Таблица 1. Количество детей, сумевших пересказать текст сказки по типу коммуникативного ядра (в %)

Table 1. The number of children who managed to retell the text of a fairy tale by the type of communicative core (in %)

Стратегии	Критерии		
	МФС	ССТ	СЕР
Традиционная	34	37	41
Коммуникативная	42	45	56
Деятельностная	67	75	78

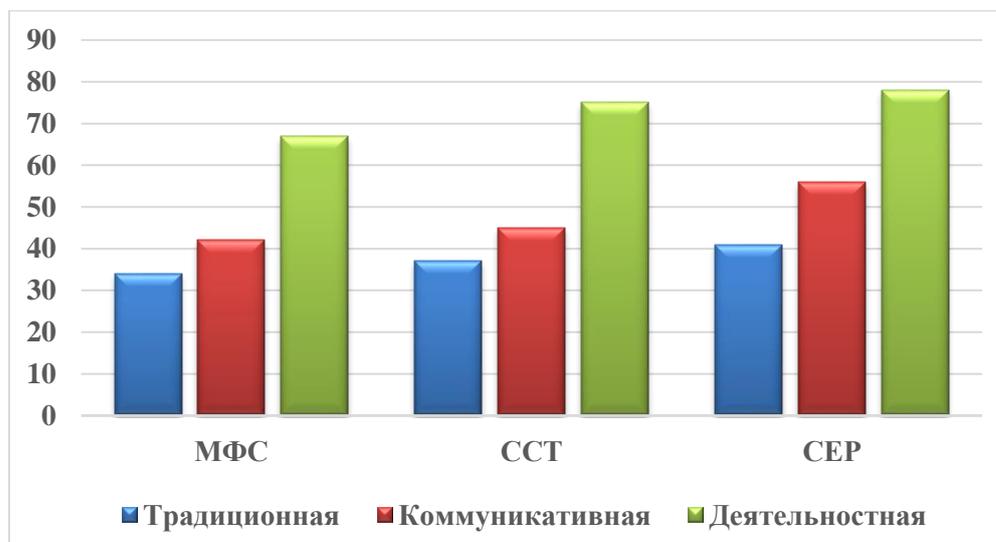


Диаграмма 1. Количество детей, сумевших пересказать текст сказки по типу коммуникативного ядра (в %)

Figure 1. The number of children who managed to retell the text of a fairy tale by the type of communicative core (in %)

Стилистическое единство речи (СЕР) определялось по соответствию цели высказывания сфере общения, по адекватности лексических, морфологических, синтаксических средств речи требованиям определенного стиля общения (художественного, научно-популярного, публицистического и т.д.).

Реализация этих стратегий представлена в таблице 1 (см. табл. 1, диаграмму 1).

Как видим, по всем критериям (МФС, ССТ, СЕР) заметен рост количества детей, сумевших пересказать сказку по типу коммуникативного ядра:

- по наличию МФС в традиционной стратегии таких детей было всего 34%, в коммуникативной – 42% (на 8% больше), а в деятельностной уже 67% (еще на 15% больше, чем в коммуникативной);

- по ССТ в традиционной стратегии число справившихся было около 37%, в коммуникативной – 45% (на 8% больше), в деятельностной – 75% (на 30% больше, чем в коммуникативной);

- по СЕР в традиционной стратегии количество детей, сумевших передать коммуникативное ядро, было около 41%, в коммуникативной – 56% (на 15% больше), в деятельностной – 78% (на 22% больше, чем в коммуникативной).

Обсуждение и заключения

Понятие «коммуникативное ядро» ещё не совсем утвердилось в научном обороте исследователей когнитивных функций ребенка. Такое понятие имеет право на существование, так как может быть соотнесено не только с личностью ребенка или педагога, но и с текстом литературного произведения. В тексте тоже выражается личность автора или душа народа-сказителя.

Исследование показывает, что чтение, рассказывание, обсуждения детских литературных сказок в исполнении педагогов дошкольных учреждений не всегда имеют коммуникативное ядро (осознанную кульминацию, разрешенное противоречие). Рассказывание или чтение педагогов часто проходит монотонно и не персонифицировано, рассказу педагога иногда не хватает экспрессивной модальности и семантизации (разъяснения слов с непонятным или переносным значением). Поэтому дети не всегда понимают и осознают то, что им говорит воспитатель. Очередной результат коммуникативной деятельности педагога и воспитанника не всегда становится механизмом регуляции поведения ребёнка. В результате страдает развитие когнитивных, коммуникативных и регуляторных функций детей.

Педагогический эксперимент показывает, что в этих условиях оказывается эффективной стратегия синхронизации двух процессов – процесса развёртывания коммуникативного ядра и процесса порождения речи: пересказы детей становятся более качественными по критериям МФС, ССТ, СЕР, то есть дети начинают рассказывать не только связно, но и начинают осмысленно моделировать коммуникативное ядро, сохраняя интригу рассказывания и управляя вниманием слушателей.

Рассказ (пересказ или чтение) по типу коммуникативного ядра, действительно, позволяет управлять вниманием, то есть вводить очередной результат коммуникативной (интеллектуальной, мыслительной) деятельности слушателей в ловушку их памяти, делать этот результат их собственным достоянием, тем самым влиять на развитие их когнитивных, регуляторных функций.

Исследования методистов [13] показывают, что 80% ошибок, которые делают дети, надо квалифицировать как ошибки речевого контроля, то есть их могло бы и не быть, если бы воспитатель не стоял на страже речевого контроля и не усиливал его во время общения. Ребенок тоже человек, и он имеет право на ошибку. Таким образом, исследования коммуникативного ядра, позволяющего нейтрализовать (или ослабить) речевой контроль и активизировать механизмы мотивации, анализа, упреждающего синтеза и говорения, можно признать перспективными и нуждающимися в дальнейшей разработке.

Подтверждение

Настоящее исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-29-14111.

Литература

1. Величковский, Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. М.: Смысл; Академия, 2006. Том 2. 432 с.
2. Веракса, А.Н., Веракса, Н.Е. Психологический анализ сказок и рассказов в контексте психического развития ребенка. Журнал «Современное дошкольное образование». 2020. № 6 (102). С. 12-20. DOI: 10.24411/1997-9657-2020-10086
3. Габдреева, Г.Ш., Юсупов, М.Г. Саморегуляция психических состояний: психологические технологии и диагностика. Казань: Отечество, 2013. 154 с.
4. Габдулхаков, В.Ф. Технологии подготовки учителей в классическом университете / И.Р. Гафуров, А.М. Калимуллин, В.Ф. Габдулхаков и др.; под ред. проф. И.Р. Гафурова. Казань: Издательство Казанского университета, 2019. 140 с.
5. Габдулхаков, В.Ф. Об антропологии когнитивного и физического развития детей в условиях двуязычия. // Современное дошкольное образование: Теория и практика. 2020. № 1 (97). С. 12-24. DOI: 10.24411/1997-9657-2019-10052
6. Габдулхаков В.Ф. Коммуникативное ядро в обучении и творческом саморазвитии личности. / В.Ф.Габдулхаков, Э.Г.Галимова /. Современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: Сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 25 марта 2016 г. Казань: Центр инновационных технологий, 2016. С. 62-67.
7. Гиндин, С.И. Советская лингвистика текста. Некоторые проблемы и результаты, Изв. АН СССР, сер. ЛиЯ, 1977, № 4. С. 34-56.
8. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
9. Жинкин, Н.И. Механизмы речи. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1958. С. 56-79.
10. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология. СПб., 2000. С. 15-78.
11. Кириллова, Ю.А. Комплексы упражнений (ОРУ) и подвижных игр на свежем воздухе для детей логопедических групп (ОНР) с 3 до 7 лет. Младшая и средняя группы / Ю.А. Кириллова. М.: Детство-Пресс, 2008. 320 с.
12. Клепацкая, Л.Б. Внимание, мышление, речь. Комплекс упражнений (грубая форма афазии). Часть 1. Работа над пониманием обращенной речи / Л.Б. Клепацкая. М.: Секачев В. Ю., 2012. 120 с.
13. Мамушин, В.Е. О характере и причинах речевых ошибок и об «ошибках контроля» Журнал «Русский язык в школе». 1990. № 1. С. 56-67.
14. Юсупов, М.Г. Познавательные психические состояния: феноменология и закономерности. – Казань: Изд-во АН РТ, 2020. 212 с.
15. Ainley, M. Being and feeling interested: Transient state, mood and disposition / In P. Schutz and R. Pekrun (Eds.) // Emotion in Education. – Burlington, MA: Academic Press, 2007. – Pp. 12-16.
16. Ambrosi, S.; Lemaire, P.; Blaye, A. (2016). Do young children modulate their cognitive control: Sequential congruency effects across three conflict tasks in 5-to-6 year-olds. Exp. Psychol. 63, 117-126.
17. Becker, D.R.; McClelland, M.M.; Loprinzi, P.; Trost, S.G. (2014). Physical Activity, Self-Regulation, and Early Academic Achievement in Preschool Children. Early Educ. Dev. 25, 56-70.
18. Blackwell, K.A.; Munakata, Y. (2014). Costs and benefits linked to developments in cognitive control. Dev. Sci. 17, 203–211.
19. Blair, C.; Raver, C.C. (2015). School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. Annu. Rev. Psychol. 66, 711-731.

20. Bolton, G. Reflective practice: Writing and professional development. – London: Sage Publications, 2010. – Pp. 25-60.
21. Chaddock, L.; Erickson, K.I.; Prakash, R.S.; Kim, J.S.; Voss, M.W.; Vanpatter, M.; Pontifex, M.B.; Raine, L.B.; Konkel, A.; Hillman, C.H.; et al. (2010). A neuroimaging investigation of the association between aerobic fitness, hippocampal volume, and memory performance in preadolescent children. *Brain Res.* 1358, 172-183.
22. Chang, Y.-K.; Tsai, C.-L.; Hung, T.-M.; So, E.C.; Chen, F.-T.; Etnier, J.L. (2011). Effects of acute exercise on executive function: A study with a Tower of London Task. *J. Sport Exerc. Psychol.* 33, 847-865.
23. Chevalier, N.; Martis, S.B.; Curran, T.; Munakata, Y. (2015). Metacognitive processes in executive control development: The case of reactive and proactive control. *J. Cogn. Neurosci.* 27, 1125-1136.
24. Kamijo, K.; Abe, R. (2019). Aftereffects of Cognitively Demanding Acute Aerobic Exercise on Working Memory. *Med. Sci. Sports Exerc.* 51, 153-159.
25. Mackie, M.A.; Van Dam, N.T.; Fan, J. (2013). Cognitive control and attentional functions. *Brain Cogn.* 82, 301-312.
26. Mirela C. (2017). Selecting materials for ESP classes. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS)*, 23, 210-218. doi:10.15405/epsbs.2017.05.02.28.
27. McClelland, M.M.; Cameron, C.E. (2012). Self-Regulation Early Childhood: Improving Conceptual Clarity and Developing Ecologically Valid Measures. *Child Dev. Perspect.* 6, 136-142.
28. Moriguchi, Y.; Hiraki, K. (2013). Prefrontal cortex and executive function in young children: A review of NIRS studies. *Front. Hum. Neurosci.* 7, 867.
29. Nicolescu, B. N., Macarie, T. & Petrescu, T. C. (2017). Is Blended Learning A New Way To An Optimal Adult Education? *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS)*, 23, 1380-1389. doi:10.15405/epsbs.2017.05.02.169.
30. Norris, E.; van Steen, T.; Direito, A.; Stamatakis, E. (2020). Physically active lessons in schools and their impact on physical activity, educational, health and cognition outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Br. J. Sports Med.* 54, 826-838.
31. Scudder, M.R.; Lambourne, K.; Drollette, E.S.; Herrmann, S.D.; Washburn, R.A.; Donnelly, J.E.; Hillman, C.H. (2014). Aerobic capacity and cognitive control in elementary school-age children. *Med. Sci. Sports Exerc.* 46, 1025-1035.
32. Tomporowski, P.D.; McCullick, B.; Pendleton, D.M.; Pesce, C. (2015). Exercise and children's cognition: The role of exercise characteristics and a place for metacognition. *J. Sport Health Sci.* 4, 47-55.
33. Hernández, M.M.; Eisenberg, N.; Valiente, C.; Spinrad, T.L.; Johns, S.K.; Berger, R.H.; Silva, K.M.; Diaz, A.; Gal-Szabo, D.E.; Thompson, M.S.; et al. (2018). Self-Regulation and Academic Measures Across the Early Elementary School Grades: Examining Longitudinal and Bidirectional Associations. *Early Educ. Dev.* 29, 914-938.
34. Jirout, J., Klahr, D. Children's scientific curiosity: In search of an operational definition of an elusive concept // *Developmental Review.* 2012. 32. Pp. 125-160.
35. Verburgh, L.; Königs, M.; Scherder, E.J.A.; Oosterlaan, J. (2014). Physical exercise and executive functions in preadolescent children, adolescents and young adults: A meta-analysis. *Br. J. Sports Med.* 48, 973-979.

References

1. Velichkovskij, B.M. *Kognitivnaya nauka: Osnovy psihologii poznaniya: v 2 t. M.: Smysl; Akademiya, 2006. Tom 2. 432 s.*
2. Veraksa, A.N., Veraksa, N.E. *Psihologicheskij analiz skazok i rasskazov v kontekste psihicheskogo razvitiya rebenka. Zhurnal «Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie». 2020. № 6 (102). S. 12-20. DOI: 10.24411/1997-9657-2020-10086*
3. Gabdreeva, G.Sh., Yusupov, M.G. *Samoregulyaciya psihicheskikh sostoyanij: psihologicheskie tekhnologii i diagnostika. Kazan': Otechestvo, 2013. 154 s.*

4. Gabdulkhakov, V.F. Tekhnologii podgotovki uchitelej v klassicheskom universitete / I.R. Gafurov, A.M. Kalimullin, V.F. Gabdulhakov i dr.; pod red. prof. I.R. Gafurova. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2019. 140 s.
5. Gabdulkhakov, V.F. Ob antropologii kognitivnogo i fizicheskogo razvitiya detej v usloviyah dvuyazychiya. // *Sovremennoe doskol'noe obrazovanie: Teoriya i praktika*. 2020. № 1 (97). S. 12-24. DOI: 10.24411/1997-9657-2019-10052
6. Gabdulkhakov V.F. Kommunikativnoe yadro v obuchenii i tvorcheskom samorazvitiy lichno-sti. / V.F.Gabdulhakov, E.G.Galimova /. *Sovremennye koncepcii i tekhnologii tvorcheskogo samorazvitiya lichnosti: Sbornik statej uchastnikov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*. 25 marta 2016 g. Kazan': Centr innovacionnyh tekhnologij, 2016. S. 62-67.
7. Gindin, S.I. Sovetskaya lingvistika teksta. Nekotorye problemy i rezul'taty, *Izv. AN SSSR, ser. LiYA*, 1977, № 4. S. 34-56.
8. Davydov, V.V. *Problemy razvivayushchego obucheniya*. – M.: Akademiya, 2004. – 288 s.
9. Zhinkin, N.I. *Mekhanizmy rechi*. M.: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1958. S. 56-79.
10. Druzhinin, V.N. *Ekspperimental'naya psihologiya*. SPb., 2000. S. 15-78.
11. Kirillova, YU.A. Kompleksy uprazhnenij (ORU) i podvizhnyh igr na svezhem vozduhe dlya detej logopedicheskikh grupp (ONR) s 3 do 7 let. Mladshaya i srednyaya grupy / YU.A. Kiril-lova. M.: Detstvo-Press, 2008. 320 c.
12. Klepackaya, L.B. Vnimanie, myshlenie, rech'. Kompleks uprazhnenij (grubaya forma afazii). CHast' 1. Rabota nad ponimaniem obrashchennoj rechi / L.B. Klepackaya. M.: Sekachev V. YU., 2012. 120 c.
13. Mamushin, V.E. O haraktere i prichinah rechevyh oshibok i ob «oshibkah kontrolya» *Zhurnal «Russkij yazyk v shkole»*. 1990. № 1. S. 56-67.
14. Yusupov, M.G. Poznavatel'nye psihicheskie sostoyaniya: fenomenologiya i zakonomernosti. – Kazan': Izd-vo AN RT, 2020. 212 s.
15. Ainley, M. Being and feeling interested: Transient state, mood and disposition / In P. Schutz and R. Pekrun (Eds.) // *Emotion in Education*. – Burlington, MA: Academic Press, 2007. – Pp. 12-16.
16. Ambrosi, S.; Lemaire, P.; Blaye, A. (2016). Do young children modulate their cognitive control: Sequential congruency effects across three conflict tasks in 5-to-6 year-olds. *Exp. Psychol.* 63, 117-126.
17. Becker, D.R.; McClelland, M.M.; Loprinzi, P.; Trost, S.G. (2014). Physical Activity, Self-Regulation, and Early Academic Achievement in Preschool Children. *Early Educ. Dev.* 25, 56-70.
18. Blackwell, K.A.; Munakata, Y. (2014). Costs and benefits linked to developments in cognitive control. *Dev. Sci.* 17, 203–211.
19. Blair, C.; Raver, C.C. (2015). School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annu. Rev. Psychol.* 66, 711-731.
20. Bolton, G. *Reflective practice: Writing and professional development*. – London: Sage Publications, 2010. – Pp. 25-60.
21. Chaddock, L.; Erickson, K.I.; Prakash, R.S.; Kim, J.S.; Voss, M.W.; Vanpatter, M.; Pontifex, M.B.; Raine, L.B.; Konkel, A.; Hillman, C.H.; et al. (2010). A neuroimaging investigation of the association between aerobic fitness, hippocampal volume, and memory performance in preadolescent children. *Brain Res.* 1358, 172-183.
22. Chang, Y.-K.; Tsai, C.-L.; Hung, T.-M.; So, E.C.; Chen, F.-T.; Etnier, J.L. (2011). Effects of acute exercise on executive function: A study with a Tower of London Task. *J. Sport Exerc. Psychol.* 33, 847-865.
23. Chevalier, N.; Martis, S.B.; Curran, T.; Munakata, Y. (2015). Metacognitive processes in executive control development: The case of reactive and proactive control. *J. Cogn. Neurosci.* 27, 1125-1136.
24. Kamijo, K.; Abe, R. (2019). Aftereffects of Cognitively Demanding Acute Aerobic Exercise on Working Memory. *Med. Sci. Sports Exerc.* 51, 153-159.

25. Mackie, M.A.; Van Dam, N.T.; Fan, J. (2013). Cognitive control and attentional functions. *Brain Cogn.* 82, 301-312.
26. Mirela C. (2017). Selecting materials for ESP classes. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS)*, 23, 210-218. doi:10.15405/epsbs.2017.05.02.28.
27. McClelland, M.M.; Cameron, C.E. (2012). Self-Regulation Early Childhood: Improving Conceptual Clarity and Developing Ecologically Valid Measures. *Child Dev. Perspect.* 6, 136-142.
28. Moriguchi, Y.; Hiraki, K. (2013). Prefrontal cortex and executive function in young children: A review of NIRS studies. *Front. Hum. Neurosci.* 7, 867.
29. Nicolescu, B. N., Macarie, T. & Petrescu, T. C. (2017). Is Blended Learning A New Way To An Optimal Adult Education? *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS)*, 23, 1380-1389. doi:10.15405/epsbs.2017.05.02.169.
30. Norris, E.; van Steen, T.; Direito, A.; Stamatakis, E. (2020). Physically active lessons in schools and their impact on physical activity, educational, health and cognition outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Br. J. Sports Med.* 54, 826-838.
31. Scudder, M.R.; Lambourne, K.; Drollette, E.S.; Herrmann, S.D.; Washburn, R.A.; Donnelly, J.E.; Hillman, C.H. (2014). Aerobic capacity and cognitive control in elementary school-age children. *Med. Sci. Sports Exerc.* 46, 1025-1035.
32. Tomporowski, P.D.; McCullick, B.; Pendleton, D.M.; Pesce, C. (2015). Exercise and children's cognition: The role of exercise characteristics and a place for metacognition. *J. Sport Health Sci.* 4, 47-55.
33. Hernández, M.M.; Eisenberg, N.; Valiente, C.; Spinrad, T.L.; Johns, S.K.; Berger, R.H.; Silva, K.M.; Diaz, A.; Gal-Szabo, D.E.; Thompson, M.S.; et al. (2018). Self-Regulation and Academic Measures Across the Early Elementary School Grades: Examining Longitudinal and Bidirectional Associations. *Early Educ. Dev.* 29, 914-938.
34. Jirout, J., Klahr, D. Children's scientific curiosity: In search of an operational definition of an elusive concept // *Developmental Review.* 2012. 32. Pp. 125-160.
35. Verburgh, L.; Königs, M.; Scherder, E.J.A.; Oosterlaan, J. (2014). Physical exercise and executive functions in preadolescent children, adolescents and young adults: A meta-analysis. *Br. J. Sports Med.* 48, 973-979.

Авторские данные:

Габдулхаков Валерьян Фаритович,

доктор педагогических наук, профессор, руководитель НОЦ педагогических исследований Казанского федерального университета, г. Казань

E-mail автора: Pr_Gabdulhakov@mail.ru