

ПСИХОЛОГИЯ — ПРАКТИКЕ / PSYCHOLOGY TO PRACTICE

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-34>
УДК/UDC 159.922.736.3

О возможностях регуляции познавательной активности старшими дошкольниками

Е.Е. Клопотова ✉, Е.К. Ягловская

Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Российская Федерация

✉ klopotovaee@mgppu.ru

Резюме

Актуальность. Способность регулировать свою познавательную активность является важным качеством субъекта образовательной деятельности, а развитие познавательной активности детей — одной из основных задач дошкольного образования. Несмотря на все внимание, уделенное познавательной активности в исследованиях, вопрос о ее опосредствованных формах остается открытым. Изучение влияния культурных средств на познавательную активность дошкольников позволит решать задачи ее развития через создание психолого-педагогических условий, направленных не только на ее появление и поддержку «здесь и сейчас», но и на формирование способности самостоятельно ее регулировать.

Цель. Выявить, могут ли дети старшего дошкольного возраста самостоятельно регулировать свою познавательную активность и какие культурные средства этому способствуют.

Выборка. В исследовании приняли участие 60 детей седьмого года жизни ($M = 75$ мес.), из них 25 мальчиков и 35 девочек, посещающих подготовительные группы детского сада г. Москвы. В каждую экспериментальную группу вошло по 20 детей.

Методы. Констатирующий эксперимент, направленный на выявление возможностей старших дошкольников регулировать познавательную активность. В двух экспериментальных группах вводились различные средства регуляции: образные и словесные. В третьей экспериментальной группе дети просто выполняли предложенные задания. Всего детям предлагалось 3 задания: сделать что-нибудь из 3 различных наборов кубиков. Для статистической обработки данных использовался критерий Краскела — Уоллиса.

Результаты. Полученные в исследовании результаты указывают на то, что до конца дошкольного детства познавательная активность детей при реализации продуктивной деятельности сохраняет выраженную ситуативную зависимость от особенностей используемого ими материала. Такая зависимость сохраняется, несмотря на введение образных или речевых средств регуляции. Только у незначительного количества детей обнаружена возможность регулировать познавательную активность, проявившаяся как стимуляция ее динамического компонента.

Выводы. У большинства старших дошкольников нет опыта осознания и регуляции познавательной активности. Появлению у них возможностей регулировать познавательную активность способствуют ситуации, в которых происходит вычленение ребенком себя как субъекта активности. Наиболее доступным для старших дошкольников средством выделения себя как субъекта познавательной активности является образ.


Ключевые слова: старший дошкольный возраст, познавательная активность, регуляция, опосредствование, образные средства регуляции, речевые средства регуляции

Для цитирования: Клопотова, Е.Е., Ягловская, Е.К. (2024). О возможностях регуляции познавательной активности старшими дошкольниками. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(3), 182–206. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-34>

On the Possibilities of Regulating Cognitive Activity by Older Preschoolers

Ekaterina E. Klopotova , Elena K. Yaglovskaya

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

 klopotovae@mgppu.ru

Abstract

Background. The ability to regulate cognitive activity is an important quality of the subject of educational activity. The development of children's cognitive activity is one of the main tasks of preschool education. Despite all the attention paid to cognitive activity in research, the question of its mediated forms remains open. The study of the influence of cultural means on the cognitive activity of preschoolers will allow solving the problems of its development through the creation of psychological and pedagogical conditions aimed not only at its appearance and support "here and now", but also at the formation of the ability to independently regulate it.

Objective. The goal is to find out whether older preschool children can independently regulate their cognitive activity, and what cultural means contribute to this.

Study Participants. The study involved 60 children of the seventh year of life ($M = 75$ months), 25 of them were boys and 35 were girls attending preparatory kindergarten groups in Moscow. Each experimental group included 20 children.

Methods. An ascertaining experiment aimed at identifying the abilities of older preschool children to regulate cognitive activity was carried out. In two experimental groups, different means of regulation were introduced: figurative and verbal. In the third experimental group, the children simply completed the proposed tasks. In total, the children were offered 3 tasks: to make something out of 3 different sets of cubes. The Kruskal — Wallis criterion was used for statistical data processing.

Results. The results obtained in the study indicate that until the end of preschool childhood, the cognitive activity of children in the implementation of productive activities retains a pronounced situational dependence on the characteristics of the material they use. This dependence persists despite the introduction of figurative or verbal means of regulation. Only a small number of children have been found to be able to regulate cognitive activity, which manifested itself as stimulation of its dynamic component.

Conclusion. Most preschoolers 6–7 years have no experience of awareness and regulation of cognitive activity. The emergence of opportunities to regulate cognitive activity is facilitated by situations in which the child identifies oneself as a subject of activity. The most accessible means for older preschoolers to identify themselves as a subject of cognitive activity is an image.

Keywords: senior preschool age, cognitive activity, regulation, mediation, imaginative means of regulation, speech means of regulation

For citation: Klopotova, E.E., Yaglovskaya, E.K. (2024). On the possibilities of regulating cognitive activity by older preschoolers. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(3), 182–206. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-34>

Введение

Существование в пространстве научных исследований разнообразных понятий: «познавательная мотивация», «любопытность», «познавательная деятельность», «интеллектуальная активность» и пр., имеющих пересечения с познавательной активностью (далее — ПА), на что все чаще указывают авторы (Д.Б. Годовикова, Т.А. Гусева, А.К. Дусавицкий, Т.М. Землянухина, Е.Е. Клопотова, М.И. Лисина, В.И. Моросанова, Н.Б. Шумакова, Г.И. Щукина и др.), вызывает необходимость более четкого «размежевания» на уровне категориального

аппарата подобных психологических феноменов. Представляется, что решение такой задачи невозможно без углубленного изучения самого процесса развития познавательной активности, а не только влияния на нее различных условий, что является доминирующей исследовательской тенденцией до настоящего времени. Существующие на сегодня данные о генезе ПА указывают лишь на то, что к концу дошкольного детства она начинает в большей степени проявляться в вербальной форме (в задавании вопросов), нежели в практических действиях (Клопотова, Самкова, 2017). Из этого можно сделать очевидный вывод, что развитие ПА связано с появлением возможности осуществлять ее во внутреннем плане, что вполне согласуется с мнением авторов, изучающих особенности ПА в школьном возрасте (Шумакова, 2019).

Однако экспериментальная констатация такого факта не в полной мере раскрывает вопрос: за счет чего исходный для ПА ориентировочный рефлекс преобразуется в «состояния, еще не являющиеся деятельностью, но уже свидетельствующие о готовности к ней» (Лисина, 1982, с. 22), а по мере развития ребенка (при переходе ПА во внутренний план) — в самостоятельную ПА (которая некоторыми авторами рассматривается как деятельность, другими — как качество личности, определяющее специфику деятельности ребенка, в том числе и познавательной)? Иными словами: почему с возрастом ПА все менее зависит от ситуации, становясь устойчивой характеристикой (проявлением) субъекта деятельности?

Представляется, что при решении вопроса о развитии ПА как процесса приобретения ребенком некоторых личностных, субъектных качеств или формирования определенных качеств деятельности (регуляторных функций) в некоторой степени теряется ее специфика. Согласно определению М.И. Лисиной, приведенному выше, и которое должно, по мнению Л.Ф. Обуховой, М.К. Павловой, войти в психологический словарь (Обухова, Павлова, 2009, с. 120), ПА не является ни качеством личности, ни качеством деятельности. В отличие от личностных качеств она является активным состоянием, процессом, в котором отражаются эти качества (Богоявленская, 1983). В отличие от деятельности — целенаправленной активности, ПА является поисковой активностью в направлении определения этих целей. Именно поисковая направленность на цель делает ПА относительно независимой от нейрофизиологических особенностей индивида и дает возможность «вмешательства» психологических механизмов регуляции (Небылицын, 1976, Лейтес, Теплов, 1982).

Учитывая это, логично сделать предположение, что развитие ПА связано не столько с формированием конкретных индивидуальных особенностей ребенка и спецификой, усложнением его деятельности, но и с его возможностями регулировать ее и как активное состояние, и как поисковую активность.

Актуальность постановки проблемы регуляции ПА связана не только с некоторой нерешенностью теоретических вопросов, но и с практическими образовательными задачами работы с дошкольниками. Такие задачи не должны ограничиваться только созданием психолого-педагогических условий, способствующих возникновению ПА, и поддержкой ее проявлений «здесь и сейчас». Они должны учитывать и преемственность ступеней образования, в частности ожидания педагогов школы готовности поступающих в нее детей самостоятельно поддерживать ПА в отношении учебного материала. Но формирование таких способностей в дошкольном детстве невозможно без данных о возможностях детей регулировать ПА с использованием культурных средств.

В настоящее время вопросы психической регуляции и регуляции психики рассматриваются с разных позиций (см., например, Веракса, Веракса, 2021; Костин, Голиков, 2012). В данном исследовании постановка проблемы регуляции ПА основывается на положениях культурно-исторического и деятельностного подходов, предполагающих возможность изучения формирования высших, присущих только человеку форм психики и поведения по двум ключевым направлениям: 1) связь психических процессов и их внешних проявлений с речевым развитием; 2) овладение детьми средствами и способами психической деятельности. Единым для этих направлений является понимание того, что овладение различным спектром культурных средств и способов приводит к высшим возможностям регуляции поведения и психических процессов. Однако проведенные на настоящий момент исследования ПА не дают однозначного ответа на многие вопросы (Бондаренко и др., 2022), в том числе и о существовании ее опосредствованных форм, возможных видах такого опосредствования, а следовательно, и о специфике регуляции ПА субъектом деятельности.

Ориентируясь на имеющиеся в литературе данные, сейчас можно только предположить два варианта ответа на вопрос о существовании опосредствованных форм ПА:

1. ПА не имеет опосредствованных форм. Допущение такого утверждения определяет две возможности возрастных изменений

в ПА: 1) ПА осознается и регулируется субъектом только по мере развития других высших психических функций, в систему которых она включается. Именно в таком ключе Л.С. Выготский (Выготский, 1982) рассматривал вопрос о своеобразии у человека некоторых «натуральных реакций», например, восприятия. Так, А.В. Запорожец отмечает: «*Не располагая достаточными данными (курсив наш. — Е.К., Е.Я.) о влиянии социальных условий деятельности человека на внутреннюю структуру такого рода процессов, он [Л.С. Выготский] пытался объяснить их своеобразие тем, что, сохраняя свой натуральный характер, они вступают в связь с высшими психическими функциями, образуя новые психологические системы, например, систему, объединяющую восприятие с речевым мышлением*» (Запорожец, 1986, с. 101); 2) ПА начинает осознаваться и регулироваться благодаря усложнению взаимодействия, в первую очередь образовательного, появлению в нем ситуаций, «которые включают стимулирование и поощрение самих актов познавательной активности со стороны другого человека (учителя, воспитателя, сверстника)» (Матюшкин, 1982, с. 6), в которых «стимулируются инициативность и любознательность, обеспечивающие ПА» (Бондаренко и др., 2022, с. 205).

2. ПА имеет опосредствованные формы. Но поскольку она включает в себя два компонента: динамический, зависящий в большей степени от нейрофизиологических особенностей, и содержательный, зависящий от социокультурных условий обучения и воспитания (Клопотова, 2005), их регуляция будет иметь специфику. Отечественные исследования по проблемам детского развития, ориентированные на концепцию Л.С. Выготского об опосредствовании, позволяют говорить о том, что к концу дошкольного возраста речь становится эффективным средством регуляции различных форм активности. В связи с рассматриваемым вопросом интерес представляет выделенная А.А. Люблинской такая форма эгоцентрической речи, как «речь-вопрос» (Люблинская, 1948). Именно «речь-вопрос» организует и придает целенаправленность действиям детей и сопряжена с поисковой активностью относительно условий их выполнения. И хотя А.А. Люблинская делает свои выводы касательно роли речи в мышлении, представляется, что и по отношению к ПА они могут быть справедливы. Другим средством регуляции поведения в дошкольном возрасте становится образ. Он в практике образовательной работы с дошкольниками широко используется, как правило, в контексте игровой деятельности. Вместе с тем еще в исследовании З.В. Мануйленко (Мануйленко, 1948) было показано, что с пятого года жизни

дети начинают успешно регулировать свое поведение обобщенным образом, оторванным от игровой деятельности и воздействия партнеров по игре. Развивающее влияние образа как образца различных правил на поведение и действия детей было прослежено и в ряде последующих исследований (Бугрименко, 1994; Веракса и др., 2020; Филиппова, 1996; Volckaert, Noël, 2015).

Цель исследования

Исследование было направлено на изучение вопроса о том, могут ли дети старшего дошкольного возраста самостоятельно регулировать свою познавательную активность и какие культурные средства этому способствуют.

При изучении влияния культурных средств на регуляцию ПА учитывалось то, что она одновременно проявляется и как самостоятельный поиск различных *способов* решения стоящих перед ребенком задач, с помощью которых можно получить разнообразные варианты таких решений (содержательный компонент ПА, далее — СК), и как настойчивость поиска *вариантов* использования обнаруженного способа (динамический компонент ПА, далее — ДК) (Клопотова, 2005). Поэтому в исследовании была специально проанализирована специфика влияния различных культурных средств на компоненты ПА и возможности детей регулировать их проявления.

Выборка

В исследовании приняли участие 60 детей седьмого года жизни ($M = 75$ мес.), из них 25 мальчиков и 35 девочек. Группа «контроль» состояла из 9 мальчиков и 11 девочек, группа «образ» — 8 мальчиков и 12 девочек, группа «речь» — 8 мальчиков и 12 девочек. Все дети на момент исследования являлись воспитанниками подготовительных групп детских садов г. Москвы и не испытывали трудностей в освоении образовательной программы. Группы детских садов были выбраны в случайном порядке, но при условии, что в них реализуется наиболее распространенная дошкольная образовательная программа «От рождения до школы».

Методы исследования

В исследовании детям предлагался стимульный материал, состоящий из трех наборов кубиков.

1-й набор состоял из 4 кубиков Никитина, из которых можно было не только сделать постройку, но и собирать различные орнаменты (узоры).

2-й набор состоял из логических кубиков «Логика. Мы едем, едем, едем» (изготовитель: ЗАО «Гиновкер и Тишук»), которые внешне выглядели как привычный для детей дидактический материал (кубики-пазл с сюжетными картинками), но при действии с ними они сталкивались со скрытой проблемой. Набор состоял из 12 кубиков, грани которых были оклеены элементами различных картинок, из которых можно было собрать 6 вариантов. Но сами картинки могли состоять из разного количества кубиков, от 4 до 12 элементов. Поэтому ребенок в процессе их собирания в большинстве случаев сталкивался с необходимостью отказаться от использования лишних кубиков. Более того, картинки, которые можно было сделать с использованием данного набора, могли иметь как привычную для ребенка форму — прямоугольник, так и непривычные формы (Рисунок 1).

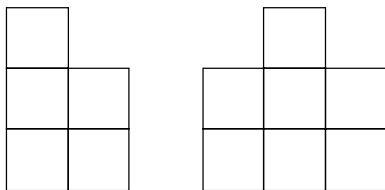


Рисунок 1
Примеры вариантов форм сюжетных картинок

Figure 1
Examples of options for the shapes of plot images

Таким образом, с помощью этого набора создавалась проблемная ситуация, которая, по мнению А.М. Матюшкина, способствует возникновению ситуативной познавательной потребности (Матюшкин, 1979), и ситуация затруднения выполнения действия, провоцирующая увеличение эгоцентрической речи.

3-й набор состоял из 4 кубиков, которые использовались в исследовании Е.Е. Клопотовой (Клопотова, 2005). Кубики имели грани с изображениями (фрагмент разрезной картинке, лист дерева на белом фоне) и без изображений, но по-разному окрашенные (зеленая, белая, разделенная по диагонали на красную и белую). Таким образом, этот набор в сравнении с другими предоставлял ребенку максимальное количество степеней свободы действий.

Стимульный материал предъявлялся детям трех экспериментальных групп.

В 1-й группе (далее — «контроль») детей после предъявления им кубиков просили: «Сделай из них что-нибудь». Такая просьба повторялась всякий раз, когда ребенок после завершения постройки более 10 сек. не приступал к другому варианту, до тех пор, пока он не исчерпывал своих возможностей или не демонстрировал признаки утомления.

Во 2-й группе (далее — «образ») после того, как ребенку предъявлялся первый из трех наборов, экспериментатор говорил: «Давай представим, что ты такой же любознательный экспериментатор, как Нолик, который очень любит придумывать что-то новое, необычное (перед ребенком ставилась фигурка этого персонажа мультфильма «Фиксики»). Сделай из этих кубиков что-нибудь». Так же как и в группе «контроль», если ребенок долго не находил других вариантов действий с кубиками, ему говорили от лица Нолика: «Сделай еще что-нибудь». При предъявлении следующих наборов Нолик снова «просил» ребенка сделать из них что-нибудь.

В 3-й группе (далее — «речь») детей просили: «Сделай из этих кубиков что-нибудь, чтобы у тебя получилось много и разного. Но прежде, чем начнешь делать, расскажи, что тебе для этого нужно». Такая просьба повторялась, когда ребенок делал паузу. В самом же процессе выполнения заданий общение экспериментатора с ребенком было направлено на активизацию его речевых высказываний, но при этом не содержало прямых намеков на необходимость поиска новых вариантов выполнения задания, новых способов обращения со стимульным материалом.

Во всех экспериментальных группах каждый набор кубиков предъявлялся 1 раз, в случайном порядке. Дети выполняли в один день только 1 задание с тем или иным стимульным материалом.

Выполнение заданий фиксировалось с разрешения родителей с помощью скрытой видеозаписи, а его результаты — в протоколе, в котором отмечалось:

- количество способов (например, постройка, выкладывание узора и/или сюжетной картинки, придумывание игры с правилами, разыгрывание игрового сюжета и пр.) использования кубиков (СК ПА);

- количество вариантов применения (например, постройка стула, башни, моста и пр.) обнаруженных способов (ДК ПА);

- речевые высказывания при выполнении заданий.

Результаты исследования

Результаты оценки особенностей ПА детей седьмого года жизни, полученные в группах «контроль», «образ» и «речь», приведены в Таблице 1, в которой указано среднее количество способов использования стимульного материал (СК) и вариантов их применения (ДК) при действии с различными наборами.

Таблица 1

Особенности познавательной активности (ПА) детей седьмого года жизни в разных ситуациях

Стимульный материал	Компоненты ПА	Экспериментальная группа			Значение критерия Краскела — Уоллиса
		Э1 (контроль)	Э2 (образ)	Э3 (речь)	
набор 1	СК	1,4	1,9	1,3	H = 7,1974*
	ДК	12,7	18,65	12,6	H = 7,0314*
набор 2	СК	1,1	1,55	1,2	H = 3,1879
	ДК	5,7	8,4	7,7	H = 3,9458
набор 3	СК	2,95	3,35	3,15	H = 0,7715
	ДК	12	12,4	11,9	H = 0,0386
Значение критерия Краскела — Уоллиса	СК	H = 20,3675*	H = 20,1248*	H = 23,0561*	
	ДК	H = 16,5219*	H = 14,5383*	H = 7,3648*	

Примечание. Значимые различия (при $p < 0,5$) в таблице отмечены *

Table 1

Features of cognitive activity (CA) of children of the seventh year of life in various situations

Incentive material	Components CA	Experimental group			The value of the Kruskal — Wallis criterion
		E1 (control)	E2 (image)	E3 (speech)	
set 1	CC	1.4	1.9	1.3	H = 7.1974*
	DC	12.7	18.65	12.6	H = 7.0314*
set 2	CC	1.1	1.55	1.2	H = 3.1879
	DC	5.7	8.4	7.7	H = 3.9458
set 3	CC	2.95	3.35	3.15	H = 0.7715
	DC	12	12.4	11.9	H = 0.0386
The value of the Kruskal — Wallis criterion	CC	H = 20.3675*	H = 20.1248*	H = 23.0561*	
	DC	H = 16.5219*	H = 14.5383*	H = 7.3648*	

Note. Significant differences (at $p < 0.5$) in the table are marked *

Статистическая обработка с использованием критерия Краскела — Уоллиса показала, что ПА детей в первую очередь существенно зависит от стимульного материала. Особенности его влияния отражены на Рисунке 2, на котором видно, что во всех трех эксперимен-

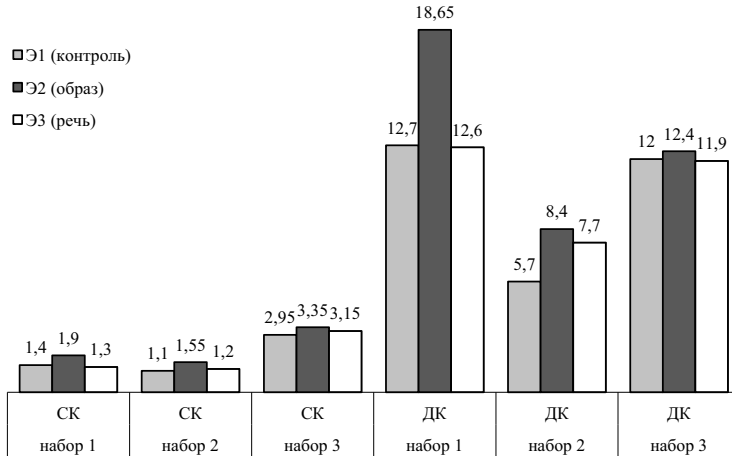


Рисунок 2

Особенности познавательной активности (ПА) детей седьмого года жизни в разных ситуациях

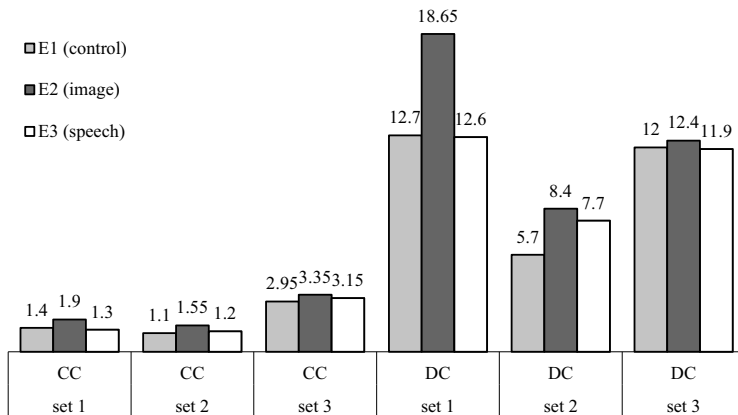


Figure 2

Features of cognitive activity (CA) of children of the seventh year of life in various situations

тальных группах при использовании детьми кубиков 3-го набора наблюдались самые высокие показатели СК ПА, что было уже ранее показано в исследовании Е.Е. Клопотовой (Клопотова, 2005). Однако на проявления ДК ПА более выраженное влияние оказывает использование детьми кубиков 1-го набора. Наименее выраженная ПА детей была зафиксирована, когда они действовали с кубиками из набора 2.

Влияние различных экспериментальных ситуаций («контроль», «образ» и «речь») на ПА детей оказалось значимым только при использовании детьми группы «образ» набора 1. Однако, несмотря на отсутствие статистически значимого влияния ситуации во всех остальных случаях, нельзя не отметить, что показатели проявления обоих компонентов ПА при действии со всеми наборами в группе «речь» были ниже, в сравнении с детьми группы «образ».

Анализ поведения детей всех экспериментальных групп позволяет более полно определить тенденции как в особенностях проявления ПА, так и в возможностях детей ее регулировать. Для этого рассмотрим наиболее выраженные особенности выполнения детьми трех экспериментальных групп заданий.

Набор 1. При его предъявлении дети сразу начинали выполнять инструкцию. При этом 60% детей группы «контроль» использовали только один наиболее привлекательный для них способ (либо строили, либо делали узоры), давая большое количество вариантов (ДК) (Рисунок 2). В группе детей «образ» наблюдалось преодоление такой фиксации на способе: 50% детей использовали 2 способа, а 20% смогли придумать игры с правилами, отталкиваясь от особенностей кубиков. При этом часто они смотрели на Нолика и говорили: «Что бы еще придумать?» Однако это приводило в большинстве случаев к увеличению показателей динамического, а не содержательного компонента ПА. Стимуляция речевого планирования в группе «речь» не имела такого эффекта: 70% детей этой группы, как и дети группы «контроль», проявляли ПА относительно поисков вариантов того, что можно сделать в рамках уже найденных ими способов действия, а не новых способов.

Набор 2. Особенности выполнения задания с этим набором в группе «контроль» зависели от того, в какой момент ребенок сталкивался со скрытой проблемой, когда сюжетная картинка начинала получаться у него «неправильной» формы и/или оставались лишние кубики. До этого момента дети уверенно складывали картинки. Обыденность этого задания скрывала от подавляющего большинства детей (90%) возможность обнаружения и использования других

способов (например, использовать как строительный набор). Когда же дети сталкивались с проблемой, большинство из них (70%) сразу отказывались от дальнейших действий, тогда как другие (20%) длительное время крутили, переставляли кубики, не обращаясь к взрослому, и останавливали свои непродуктивные действия только после его вмешательства. В группе «образ» фиксация на привычном способе использования кубиков наблюдалась только у 60% детей. Сталкиваясь с проблемной формой картинки, большинство таких детей обозначали свое эмоциональное отношение к ситуации: «это неправильно», «что за безобразие, выкинуть!» и переходили к другим вариантам, либо начинали использовать кубики как строительный конструктор, либо заканчивали выполнение задания. Только одному ребенку этой группы, как и детям группы «контроль», понадобилась помощь взрослого, чтобы остановить свои непродуктивные действия. Другим же детям этой группы (40%) образ Нолика помог быть более свободными в общении и гибкими в поиске возможных способов действия, в том числе и когда они обнаруживали проблему. В этом случае они, как правило, предлагали игру в загадки: собирали кубики в привычные для них формы (квадрат, прямоугольник), не заботясь о понятности получающейся при этом картинке, и предлагали угадать, что это. Поведение детей группы «речь» до момента обнаружения ими проблемы практически не отличалось от поведения детей группы «контроль». Но сталкиваясь с ней, они часто задавали возникшие у них вопросы. Вместе с тем ответ взрослого, что картинка может быть любой формы, с одной стороны, позволил детям более длительное время действовать с кубиками, а не отказываться от задания, но с другой стороны, разрешение проблемы приводило к тому, что они начинали максимально использовать способ сложения, не ища других способов. Поэтому в этой группе в сравнении с группой «контроль» наблюдалось большее количество проявлений динамического компонента ПА в сочетании с незначительным снижением количества проявлений содержательного компонента (Рисунок 2).

Набор 3. Вывод статистического анализа об отсутствии значимых различий в проявлениях ПА детей при использовании этого набора полностью согласуется и с результатами качественного анализа. Отсутствие выраженных различий в поведении детей трех экспериментальных групп («контроль», «образ», «речь») обуславливалось спецификой самого набора: дети сразу могли непосредственно видеть, что способов действий с кубиками много, и поэтому они не ограничи-

вались только одним способом. В группе «*контроль*» только 4 (20%) ребенка прекратили выполнять задание после того, как использовали один способ, в группе «*речь*» — 3 (15%), а в группе «*образ*» — 1 (5%). Направленность большинства детей на обнаружение нескольких способов (по крайней мере двух) действия отражалась и на ДК их ПА. При этом они предлагали не максимальное количество вариантов использования одного способа (как в случае наборов 1 и 2), а только несколько и переходили к поиску другого способа и вариантов его использования, что позволило им за время проведения эксперимента использовать от 4 до 6 способов (35% детей).

Речевые высказывания детей. Для получения дополнительных данных о возможностях детей регулировать ПА были проанализированы их речевые высказывания в процессе выполнения заданий. Всего в исследовании было зафиксировано 584 высказывания по всей выборке (119 в группе «*контроль*», 230 — в группе «*образ*» и 235 в группе «*речь*»). Они были отнесены к 7 видам:

1) «общение» — высказывания детей типа: «а у вас откуда такие кубики?», «я такие уже видел», «а другим вы такие же даете?» и т.п.;

2) «эмоциональное отношение к ситуации» — высказывания: «ух ты», «ну это надолго», «прикольно», «у вас кубики неправильные (с некоторым возмущением)» и т.п.;

3) «констатация» — обозначение сделанного: «о, башня», «пингвины» и пр.;

4) «замысел» — обозначение детьми того, что они собираются сделать: «могу домик собрать», «ракета получится» и т.п.;

5) «поиск» — высказывания, указывающие на то, что ребенок ищет новые возможности: «что-то еще надо найти (при этом крутят кубики)»; «ну что еще из этого можно сделать (вопрос обращен к себе)?», «сейчас еще что-нибудь посмотрю», «а если так», «надо посмотреть» и т.п. Помимо таких высказываний к этому виду было отнесено и название детьми того, что они видят на гранях кубиков, если это позволяло им обнаружить еще не использованные возможности. Например: «Красные и желтые треугольники. О! Можно крышу сделать или листики. Как дорожка в листиках. Или шел-шел гномик, а листик упал ему на голову. А гномик взял листик и пошел в домик (строит домик). А давай я тебе загадку загадаю. Желтый летит и падает?»;

6) «вопросы» — содержательные вопросы детей, необходимые для выполнения задания: «а они обязательно должны смотреть вот так?», «а так можно оставить?», «этот не подходит, куда?», «и (при

этом ребенок показывает лишние кубики и мимикой “задает” вопрос: “куда их поставить”)?», «а можно, чтобы не в квадрате было?» и т.п.;

7) «контроль» — высказывания типа: «такое делал», «это уже было» и т.п.

Количественные данные по указанным 7 видам высказываний и их распределение в экспериментальных группах отражены в Таблице 2 и на Рисунке 3.

Таблица 2
Количество высказываний детей

Вид высказы- ваний	Э1 (контроль)			Э2 (образ)			Э3 (речь)			Все- го
	набор	набор	набор	набор	набор	набор	набор	набор	набор	
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Общение	3	6	12	6	9	8	3	8	15	70
Эмоциональное отношение	0	5	15	7	10	12	2	4	16	71
Констатация	8	11	11	5	9	24	12	21	30	131
Замысел	2	5	8	12	13	19	10	15	17	101
Поиск	3	0	20	7	8	28	4	4	26	100
Вопросы	0	2	8	5	14	14	3	18	12	76
Контроль	0	0	0	1	5	14	2	3	10	35
Всего	16	29	74	43	68	119	36	73	126	584

Table 2
Number of children’s statements

Type of statements	E1 (control)			E2 (image)			E3 (speech)			In total
	set 1	set 2	set 3	set 1	set 2	set 3	set 1	set 2	set 3	
Communication	3	6	12	6	9	8	3	8	15	70
Emotional attitude	0	5	15	7	10	12	2	4	16	71
Statement	8	11	11	5	9	24	12	21	30	131
Idea	2	5	8	12	13	19	10	15	17	101
Search	3	0	20	7	8	28	4	4	26	100
Questions	0	2	8	5	14	14	3	18	12	76
Control	0	0	0	1	5	14	2	3	10	35
In total	16	29	74	43	68	119	36	73	126	584

При последующей обработке результатов все высказывания детей были распределены по трем типам:

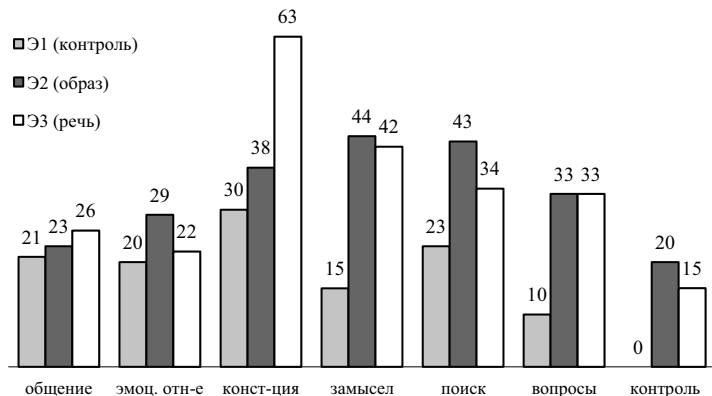


Рисунок 3
Распределение высказываний детей по видам

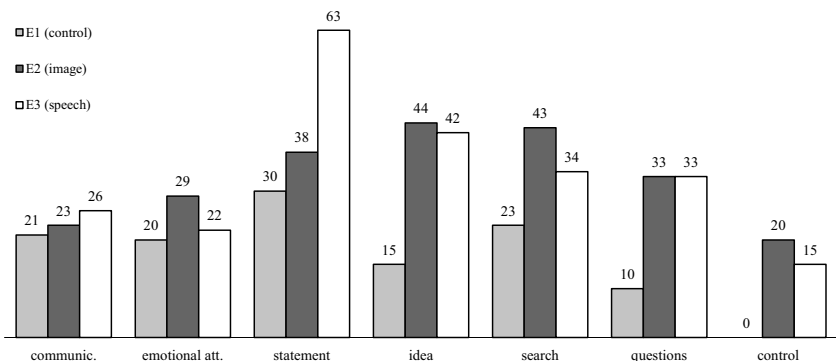


Figure 3
Distribution of children's statements by type

- I тип — высказывания, не относящиеся к ПА (к нему были отнесены высказывания 1, 2 и 3-го вида);
- II тип — высказывания, относящиеся к ПА (к нему отнесены высказывания 5, 6, 7-го вида);
- III тип — замысел (к нему отнесены высказывания 4-го вида)¹.

¹ Эти высказывания были выделены в отдельный тип, поскольку условия проведенного эксперимента не позволяют четко определить, отражается ли в них результат поиска новых возможностей (то есть относятся ли они к ПА) или результат решения продуктивной задачи с опорой на наличный материал (то есть относятся ли они к продуктивной деятельности).

Обработка результатов показала, что только 36% (211) высказываний детей всех групп имели отношение к ПА. Количество высказываний указанных типов в зависимости от задания и экспериментальной ситуации отражено на Рисунке 4, на котором видно, что больше всего высказываний, относящихся к ПА, было зафиксировано в экспериментальных группах «образ» и «речь» при использовании детьми набора 3.

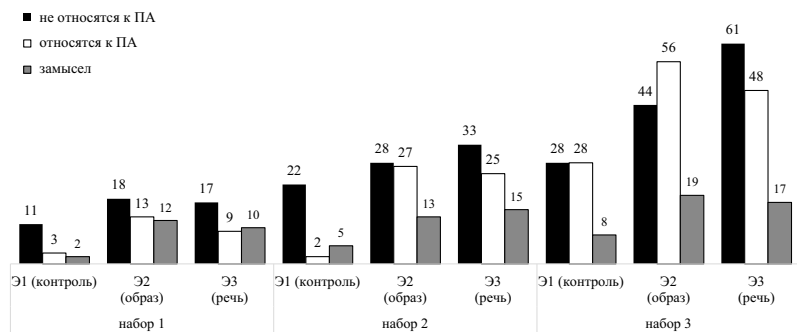


Рисунок 4
Распределение высказываний детей по трем типам

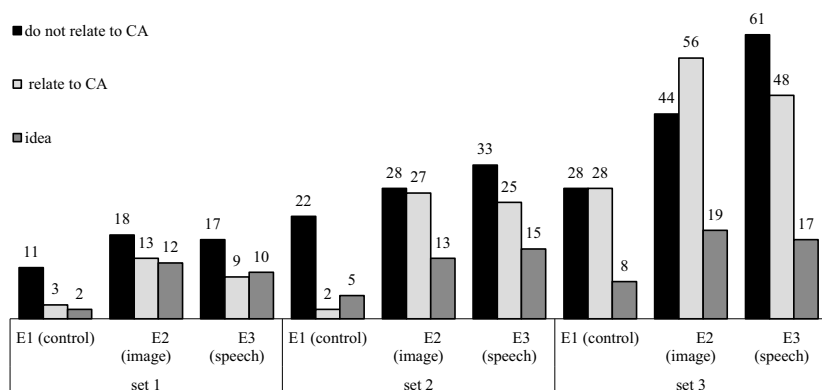


Figure 4
The distribution of children's statements into three types

Анализ детских вопросов показал, что они, в отличие от исследования А.А. Люблинской, не были направлены на осознание условий выполнения действий, а являлись запросом детей на совершение того или иного действия. И хотя такие вопросы так же позволяли ребенку

лучше осознать ситуацию, их содержание не отражало попыток регулировать ПА или наличие представлений о таких возможностях. Поэтому в условиях данного эксперимента их задание никак не сказывалось на ПА.

В связи с этим среди всех высказываний II типа наибольший интерес представляют высказывания «поиск новых возможностей» и «контроль». Такие высказывания хотя и имели характер эгоцентрической речи, четко указывают на их связь со стимуляцией детьми ПА («поиск новых возможностей») и с торможением ее ДК («контроль»), с последующим переключением на новые задачи. Всего было зафиксировано 135 таких высказываний: 100, направленных на побуждение себя к новым поискам, и 35, направленных на прекращение поиска вариантов использования одного и того же способа. Тенденции в регуляции ПА детьми трех экспериментальных групп отражены на Рисунке 5. Необходимо отметить, что анализ поведения детей показал, что высказывания «поиск новых возможностей» у большинства были связаны со стимуляцией ДК ПА и не приводили к обнаружению новых способов действий. В случае же высказываний «контроль», которые были зафиксированы только у некоторых детей групп «образ» и «речь» (Рисунок 5), можно было наблюдать две тенденции: 1) после них дети переходили к поиску новых способов (в 31% случаев); 2) после паузы дети завершали выполнение задания (в 69% случаев).

Обсуждение результатов

Полученные в исследовании результаты указывают на то, что до конца дошкольного детства при реализации продуктивной деятельности ПА детей сохраняет выраженную ситуативную зависимость от особенностей используемого ими материала. И такая зависимость сохраняется, несмотря на введение образных или речевых средств регуляции. Результаты подтверждают уже выделенные в ранее проведенном исследовании (Клопотова, 2005) тенденции такой зависимости: 1) повышение активности детей связано с увеличением количества способов действий с предметным материалом, которые они могут непосредственно увидеть; 2) даже старшие дошкольники часто не могут преодолеть устоявшиеся стереотипы действий с дидактическими материалами, что негативно сказывается на содержательном компоненте их ПА.

Отдельного рассмотрения заслуживают результаты группы «контроль» при использовании детьми набора 2. Одной из задач его

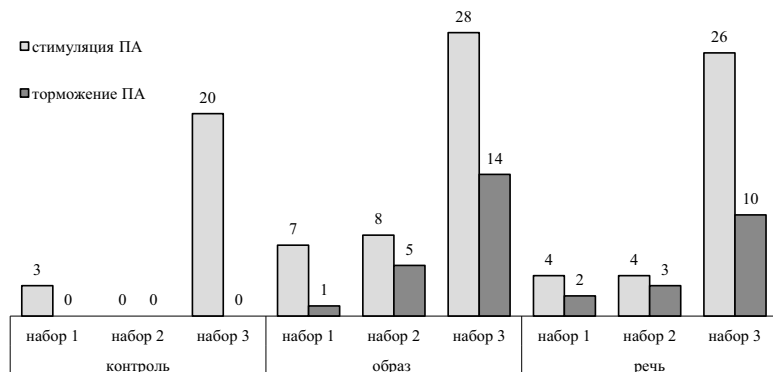


Рисунок 5

Количество высказываний старших дошкольников, направленных на регуляцию ПА

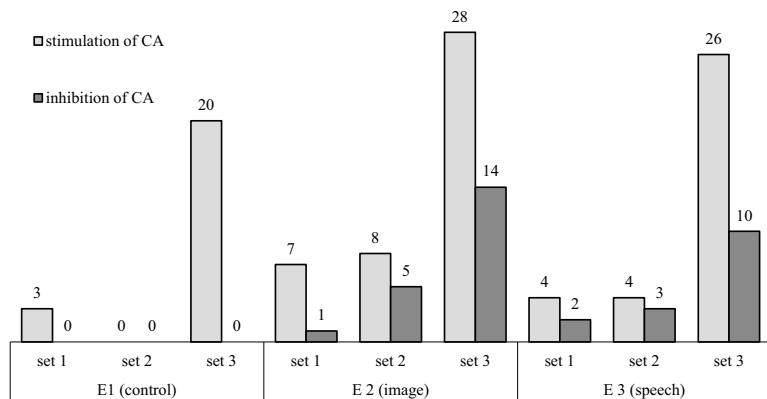


Figure 5

The number of statements by older preschoolers aimed at regulating CA

включения в исследование было получение данных о ПА детей в ситуации самостоятельно обнаруженной ими проблемы. Сравнение данных по этому набору с данными по набору 1 (эти наборы были схожи по количеству способов действий, которые ребенок мог непосредственно увидеть) показывает, что проблемная ситуация наиболее существенно повлияла на ДК ПА детей. Действуя с набором 2, они в среднем предложили в два раза меньше возможных вариантов действия, чем действуя с набором 1. Наличие противоречия между

ожидаемым и получающимся результатом действий негативно сказывается и на СК ПА детей, хотя это обнаруживается только при качественном анализе их поведения. Часто дети «застревали» на непродуктивных попытках разрешить эту проблему и не могли перейти к поискам новых способов.

Результаты, полученные в группах «образ» и «речь», позволяют в первоначальном виде определить, повлияло ли введение средств регуляции на тенденции, выделенные выше. Из-за неоднозначности полученных результатов, указывающих на такое влияние, они будут рассмотрены отдельно по каждой группе.

Сопоставление результатов групп «образ» и «контроль» показывает, что введение образных средств в ситуацию выполнения старшими дошкольниками продуктивной деятельности благоприятно сказывается на обоих компонентах ПА. Наиболее выражено такое влияние проявилось при использовании детьми группы «образ» набора 1, где показатели СК и ДК значимо выше, в сравнении с группой «контроль». Отсутствие значимых различий между группой «контроль» и «образ» при использовании детьми наборов 2 и 3 может быть объяснено их спецификой. В случае набора 2 такая тенденция была ограничена влиянием проблемной ситуации на их ПА. В случае же набора 3 явных изменений не произошло, поскольку уже в группе «контроль» дети демонстрировали выраженную ПА, повышение которой, скорее всего, ограничено их возрастными возможностями. Учитывая это, можно сказать, что, на фоне позитивного влияния на ПА детей принятия на себя роли любознательного персонажа, ее полнота и выраженность в проведенном исследовании зависела в первую очередь от особенностей стимульного материала. Так, например, при использовании набора 1 дети группы «образ», несмотря на то что их показатели значимо выше показателей детей группы «контроль», так и не вышли за рамки видимых способов действий: никто из них не смог предложить более двух способов. Тогда как при использовании набора 3 некоторые дети (20%) даже группы «контроль» демонстрировали такие возможности.

Перед обсуждением результатов группы «речь» необходимо указать на то, что дети испытывали выраженные затруднения в выполнении инструкции на предварительное проговаривание. В большинстве случаев они заменяли его называнием замысла либо общением с последующим игнорированием просьб взрослого рассказывать, что они будут делать. Поэтому в результатах групп «речь» и «контроль» не прослеживаются сколь-нибудь выраженные различия. Тем не менее

это скорее свидетельствует не столько об отсутствии у старших дошкольников возможностей речевого планирования ПА, сколько об отсутствии опыта такого планирования. Такое предположение основывается на выводах Л.И. Божович о том, что «ребенок не просто “думает речью”, здесь имеются более сложные отношения, в которых нередко наблюдается как бы *обратный процесс перевода мыслей ребенка в речь* (курсив наш. — Е.К., Е.Я.)» (Божович, 2006, с. 129).

Анализ речевых высказываний в целом указывает на то, что в старшем дошкольном возрасте у детей появляются определенные возможности регулировать (стимулировать) ДК ПА. Тогда как регуляция в виде переключения с динамического на содержательный аспект ПА наблюдается только в специально созданных условиях, обращающих внимание детей на их действия (экспериментальные группы «образ» и «речь»).

То, что в исследовании не было выявлено существенного влияния наглядно-образных и речевых средств на ПА дошкольников, указывает на его ограничения, но и позволяет определить направление дальнейшего изучения: проблему развития регуляции ПА относительно дошкольников целесообразно дополнить выявлением роли еще одного средства — обобщенного образца действия.

Выводы

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Познавательная активность и ее регуляция в старшем дошкольном возрасте имеют спонтанный, ситуативный характер.

2. Появлению возможностей детей регулировать познавательную активность способствуют ситуации, в которых происходит вычленение ребенком себя как субъекта активности.

3. Наиболее доступным для старших дошкольников средством выделения себя как субъекта познавательной активности является образ как носитель определенных качеств. Вместе с тем образные средства оказывают влияние только на динамический компонент познавательной активности.

4. Речевые средства регуляции познавательной активности, способствующие увеличению ее содержательности, практически не доступны старшим дошкольникам.

5. В высказываниях большинства старших дошкольников не отражается опыт осознания и регуляции познавательной активности.

Практическое применение

Результаты проведенного исследования могут быть использованы при проектировании образовательных ситуаций и организации взаимодействия педагога с детьми, позволяющих ребенку дошкольного возраста вычленять себя как субъекта действия и более осознанно регулировать познавательную активность.

Список литературы

Богоявленская, Д.Б. (1983). Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов: Изд-во Ростовского университета.

Божович, Л.И. (2006). Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование) (ч. 2, 3). *Культурно-историческая психология*, 2(2), 121–135.

Бондаренко, И.Н., Цыганов, И.Ю., Морсанова, В.И. (2022). Роль осознанной саморегуляции в динамике познавательной активности и когнитивной вовлеченности учащихся в период перехода из основной в старшую школу: лонгитюдное исследование. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (4), 200–223.

Бугрименко, Е.А. (1994). Переходные формы знакового опосредствования в обучении шестилетних детей. *Вопросы психологии*, (1), 54–60.

Веракса, А.Н., Алмазова, О.В., Бухаленкова, Д.А., Гаврилова, М.Н. (2020). Возможности использования игровых ролей для тренировки регуляторных функций у дошкольников. *Культурно-историческая психология*, 16(1), 111–121. <https://doi.org/10.17759/chrp.2020160111>

Веракса, А.Н., Веракса, Н.Е. (2021). Взаимосвязь метапознания и регуляторных функций в детстве: культурно-исторический контекст. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (1), 79–113.

Выготский, Л.С. (1982). Собрание сочинений: в 6 тт. Т. 2. Проблемы общей психологии. Москва: Изд-во «Педагогика».

Запорожец, А.В. (1986). Избранные психологические труды: в 2 тт. Т. 1. Психическое развитие ребенка. Москва: Изд-во «Педагогика».

Клопотова, Е.Е. (2005). Влияние образовательной ситуации детского сада на познавательную активность дошкольников: дисс. канд. психол. наук. Москва.

Клопотова, Е.Е., Самкова, И.А. (2017). Возрастные особенности развития познавательной активности в дошкольном возрасте. *Психолого-педагогические исследования*, 9(2), 25–37. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090203>

Костин, А.Н., Голиков, Ю.Я. (2012). Психическая регуляция поведения и деятельности: современное состояние и проблемы исследований. Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики: Сборник научных трудов. Вып. 4. Под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. Москва: Изд-во Института психологии РАН.

Лейтес, Н.С., Теплов, Б.М. (1982). Психология индивидуальных различий. *Вопросы психологии*, (4), 36–49.

Лисина, М.И. (1982). Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками. *Вопросы психологии*, (4), 18–35.

Люблинская, А.А. (1948). Причинное мышление ребенка в действии. *Известия АПН РСФСР*, (17), 5–43.

Мануйленко, З.М. (1948). Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста. *Известия АПН РСФСР*, (14), 89–123.

Матюшкин, А.М. (1979). К проблеме порождения ситуативных познавательных потребностей. В кн.: Психологические исследования интеллектуальной деятельности. (С. 29–34). Москва: Изд-во Психологического института РАО

Матюшкин, А.М. (1982). Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности. *Вопросы психологии*, (4), 5–17.

Небылицын, В.Д. (1976). Психофизиологические исследования индивидуальных различий. Москва: Изд-во «Наука».

Обухова, Л.Ф., Павлова, М.К. (2009). Концепция М.И. Лисиной и современная психология: переключка идей. *Культурно-историческая психология*, 5(2), 119–124.

Филиппова, Е.В. (1996). Принятие роли и переход от игровой деятельности к учебной. *Психологическая наука и образование*, 1(3).

Шумакова, Н.Б. (2019). Познавательная активность и креативность младших школьников с высокими интеллектуальными способностями в разных образовательных средах. *Психолого-педагогические исследования*, 11(1), 83–95.

Volckaert, A.M.S., Noël, M.-P. (2015). Training Executive Function in Preschoolers Reduce Externalizing Behaviors. *Trends in Neuroscience and Education*, 4(1–2), 37–47. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2015.02.001>

References

Bogoyavlenskaya, D.B. (1983). Intellectual activity as a problem of creativity. Rostov: Rostov University Publ. (In Russ.)

Bozhovich, L.I. (2006). Speech And Practical Intellectual Activity of a Child (Experimentally-Theoretical Research) (Parts 2, 3). *Kul'turno-Istoricheskaya Psikhologiya = Cultural and Historical Psychology*, 2(2), 121–135. (In Russ.)

Bondarenko, I.N., Tsyganov, I.Yu., Morosanova, V.I. (2022). The Role of Conscious Self-Regulation in The Dynamics of Cognitive Activity and Cognitive Engagement of Students During the Transition from Secondary to High School: a Longitudinal Study. *Moscow University Psychology Bulletin*, (4), 200–223. (In Russ.)

Bugrimenko, E.A. (1994). Transitional Forms of Symbolic Mediation in The Education of Six-Year-Old Children. *Voprosy Psikhologii*, (1), 54–60. (In Russ.)

Filippova, E.V. (1996). Acceptance of the Role and The Transition from Gaming to Educational Activity. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1(3). (In Russ.)

Klopotova, E.E. (2005). The influence of the educational situation of kindergarten on the cognitive activity of preschoolers. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow. (In Russ.)

Klopotova, E.E., Samkova, I.A. (2017). Age-Related Features of The Development of Cognitive Activity in Preschool Age. *Psikhologo-Pedagogicheskie Issledovaniya = Psychological and Pedagogical Research*, 9(2), 25–37. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090203>

Kostin, A.N. Golikov, Yu.Ya. (2012). Mental regulation of behavior and activity: the current state and problems of research. Actual problems of occupational psychology, engineering psychology and ergonomics: A collection of scientific papers. Vol. 4. In: V.A. Bodrov, A.L. Zhuravlev, (eds.). Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ. (In Russ.)

Leites, N.S. (1982). B.M. Teplov and the Psychology of Individual Differences. *Voprosy Psikhologii*, (4), 36–49. (In Russ.)

Lisina, M.I. (1982). The Development of Cognitive Activity of Children in The Course of Communication with Adults and Peers. *Voprosy Psikhologii*, (4), 18–35. (In Russ.)

Lublinskaya, A.A. (1948). Causal Thinking of a Child in Action. *Izvestiya APN RSFSR = News of APS RSFSR*, (17), 5–43. (In Russ.)

Manuylenko, Z.M. (1948). The Development of Arbitrary Behavior in Preschool Children. *Izvestiya APN RSFSR = News of APS RSFSR*, (14), 89–123. (In Russ.)

Matyushkin, A.M. (1982). Psychological Structure, Dynamics and Development of Cognitive Activity. *Voprosy Psikhologii*, (4), 5–17. (In Russ.)

Matyushkin, A.M. (1979). On the problem of generating situational cognitive needs. Psychological studies of intellectual activity. (pp. 29–34). Moscow. (In Russ.)

Nebylitsyn, V.D. (1976). Psychophysiological studies of individual differences. Moscow: Nauka Publ (In Russ.)

Obuhova, L.F., Pavlova, M.K. (2009). M.I. Lisina's Concept and Modern Psychology: a Roll Call of Ideas. *Kulturno-Istoricheskaya Psikhologiya = Cultural and Historical Psychology*, 5(2), 119–124. (In Russ.)

Shumakova, N.B. (2019). Cognitive Activity and Creativity of Younger Schoolchildren with High Intellectual Abilities in Different Educational Environments. *Psikhologo-Pedagogicheskie Issledovaniya = Psychological and Pedagogical Research*, 11(1), 83–95. (In Russ.)

Veraksa, A.N., Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A., Gavrilova, M.N. (2020). The Possibilities of Using Game Roles to Train Regulatory Functions in Preschoolers. *Kulturno-Istoricheskaya Psikhologiya = Cultural and Historical Psychology*, 16(1), 111–121. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2020160111>

Veraksa, A.N., Veraksa, N.E. (2021). Interconnection of Meta-Cognition and Executive Functions in Childhood: Cultural-Historical Context. *Moscow University Psychology Bulletin*, (1), 79–113. (In Russ.)

Volckaert, A.M.S., Noël, M-P. (2015). Training Executive Function in Preschoolers Reduce Externalizing Behaviors. *Trends in Neuroscience and Education*, 4(1–2), 37–47. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2015.02.001>

Vygotsky, L.S. (1982). Collected works: in 6 vol. Vol. 2. Problems of general psychology. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Zaporozhets, A.V. (1986). Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 1. Mental development of the child. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Екатерина Евгеньевна Клопотова, кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования Московского государственного психолого-педагогического университета; старший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, Российская Федерация, klopotovae@mgppu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1975-318>

Елена Константиновна Ягловская, кандидат психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, Российская Федерация, yaglovskayaek@mgppu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0587-2823>

ABOUT THE AUTHORS

Ekaterina E. Klopotova, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Preschool Pedagogics and Psychology, the Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education; Senior Researcher at the Center for Interdisciplinary Studies of Modern Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, klopotovae@mgppu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1975-318>

Elena K. Yaglovskaya, Cand. Sci. (Psychology), Professor, Department of Preschool Pedagogics and Psychology, the Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, yaglovskayaek@mgppu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0587-2823>

Поступила: 29.01.2024; получена после доработки: 10.05.2024; принята в печать: 12.08.2024.

Received: 29.01.2024; revised: 10.05.2024; accepted: 12.08.2024.