

## Практики внимательности и смыслопорождения в образовательном процессе детского сада

**Алиева Т.И.,**

*кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ, Москва, Россия, alievati@mail.ru*

В статье показаны направления обогащения динамично меняющейся среды детской жизни практиками внимательности (к повседневности, деталям окружающего мира, речи и текстам). Рассмотрены условия организации смыслового восприятия: на примере традиции познавательной внимательности в детско-взрослой исследовательской деятельности и практик поиска смысла текстов. Подробно разобраны содержание и методы работы с особым типом текстов, в которых отсутствует смысловой стереотип, — это текстовые задачи на сообразительность («провокативные» тексты). Для детей 5–7 лет они выступают не только как задачи на логику, но и в качестве ситуаций, вызывающих удивление и веселье, инициирующих совместную интеллектуальную активность (по аналогии с широко представленными в фольклоре словесными играми). Ребенок учится внимательно вслушиваться в речь взрослого и сверстника, выделять признаки описываемой в тексте ситуации и схватывать ее смысл. Поиски ответов на поставленные вопросы осуществляются в процессе группового обсуждения, через действия и пробующее разыгрывание.

**Ключевые слова:** ребенок, жизненная среда, повседневность, внимательность к деталям окружающего, восприятие речи, текстовые задачи на сообразительность, смысл текста.

### Для цитаты:

*Алиева Т.И.* Практики внимательности и смыслопорождения в образовательном процессе детского сада [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 99–109 doi: 10.17759/psyedu.2019110408

### For citation:

Alieva T.I. The Practice of Attentiveness and Meaning Generation in the Educational Process of Kindergarten [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 99–109 doi: 10.17759/psyedu.2019110408. (In Russ., abstr. in Engl.)

Стремительно меняется среда жизни ребенка, в том числе образовательная среда (формального образования, семейного воспитания, повседневной жизни, общения). Приобретая новые характеристики, она предоставляет новые ресурсы и задает траектории детского развития. Среда образования и развития задает и поддерживает способы передачи и присвоения детьми социального опыта, «культурных кодов» текущей эпохи, а ее изменения неизбежно оказывают влияние на весь образ жизни ребенка, повседневные практики, доминанты восприятия, направления проявлений детской инициативы, приоритеты в познании, общении, деятельности. В русле общих тенденций изменений в содержании и организации жизни дети становятся все более невнимательными к своему окружению (физическому, предметному, речевому).

### Практики повседневности

Изменение материально-технологических составляющих образовательной среды, а именно предметно-пространственной и функциональной среды в группах детей дошкольного возраста (усиление ее подвижности, трансформируемости, внедрение электронных устройств и цифровых аудио- и видеоматериалов и др.), неизбежно меняет символический смысл каждодневных событий, в том числе базовых режимных моментов, таких как сон, принятие пищи, гигиенические процедуры и др. По сути, даже изменение дизайна среды меняет направленность мировосприятия ребенка и практики повседневной жизни.

Значение структурообразующих элементов ритуальности в пространстве жизни в доме (постоянство места сна, единство порядка совместной трапезы и других элементов уклада жизни) для становления образцов мироустройства, координат, в системе которых ребенок склонен мыслить и действовать, описано в классической работе М.В. Осориной [9, с. 31–43], многократно образно осмыслено в художественной литературе о детстве. По словам М.В. Осориной, при традиционной организации жизни ребенок пристрастно относится к своему личному, привычному месту в доме [9, с. 34–35], которым часто является его кровать. Не только структурирующие мир ребенка ритуалы жизни, но и многие любимые детские фантазии связаны с такими значимыми для ребенка предметами обстановки. «Почти у каждого ребенка есть любимые “объекты медитации”, сосредоточиваясь на которых, он погружается в свои грезы. Ложась спать, кто-то разглядывает пятно на потолке, похожее на голову бородатого дядьки, кто-то — узор на обоях, напоминающий смешных зверюшек, и что-то придумывает о них» [9, с. 50]. Аналогичные практики всегда существовали и в «секретном мире детей» в пространстве детского сада [2]. И основывались на пристрастной детской внимательности к окружающему миру вещей, явлений, людей, текстов и других артефактов.

Рассмотрим происходящие изменения на примере организации сна детей в детском саду в модифицируемой пространственной среде, где спальное помещение становится трансформируемым многофункциональным модульным пространством. Здесь для сна детям предлагаются различные уровни, которые в остальное время можно использовать для лазанья вверх и вниз, подъемов по лестницам, прыганья, прятков, а также в качестве площадок для игр, групповых собраний и других занятий [4, с. 60]. В результате с изменением дизайна пространство для сна меняет свой символический смысл, уменьшается его приватность, неизбежно трансформируется культурная практика повседневности, что происходит синхронно с общей тенденцией демократизации уклада семейной жизни (например, дома ребенок может лечь спать или поесть, когда захотел; уснуть на диване без ритуала отхода ко сну и др.).

#### **«Труднее всего — то, что кажется самым легким: видеть глазами то, что перед глазами» (Иоганн Гёте)**

В изменяющейся среде, в том числе в образовательных организациях, происходит смена направленности смыслового восприятия ребенка. Ранее «камерный» мир ребенка, нацеленный «на сказку, на беседу с собакой, на игру в мяч, на подробное рассматривание картинки, на перерисовку буквы, и все это любовно», как его описывал Я. Корчак [7, с. 188], меняет свои смысловые доминанты. Его наполненность аудиовизуальной информацией, подвижная пространственная и функциональная организация сметают барьеры тонких различий созерцания, удивления, любования, неторопливого делания. Вопросы трансформации картины мира ребенка, формирующейся в условиях информационного потока и раннего приобщения к виртуальной реальности, активно обсуждаются на

междисциплинарном уровне и пока не получили однозначных ответов [11]. Одним из следствий происходящих изменений является невнимательность сегодняшнего ребенка к мелочам окружающей жизни (звуки, цвета, дуновение ветра, трава, букашки, а также смыслы высказываний и текстов), незаметным на фоне таких информационных доминант, как мультфильмы и их сериалы, компьютерные игры, интерактивные игрушки и др. И эта привычная искусственная среда кажется им более «настоящей», чем окружающий мир. Мир «через стекло» (телевизора, компьютера, смартфона) становится для ребенка более реальным, чем так называемый реальный мир. Например, ребенок 2-х лет в течение двух дней наблюдает в окно за работой дорожной техники (трактор измельчает асфальт, ковшем собирает землю, камни, палки и грузит в кузов машины). Во время прогулки ему предлагают подойти и посмотреть на работы. Ребенок отказывается подходить. Вернувшись домой, снова идет к окну. Мир через стекло привычнее.

При смене содержания, которым наполняется детство, должны, на наш взгляд, сохраниться такие ценности личностного и интеллектуального роста, как: способность к переживанию теплоты каждодневных человеческих отношений; позитивное неторопливое мировосприятие; способность к содержательному общению; внимательность к окружающему. И образовательная среда, неизбежно меняясь, призвана работать на созидание этих ценностей, в первую очередь, через сохранение контекстов детско-взрослого взаимодействия. В образовательном процессе это означает акцент на возрождение внимательности к повседневности и практик смыслопорождения. Сюда относятся: вглядывание и вслушивание в явления окружающего мира; вслушивание в высказывания и тексты для их толкования в действии и слове (обучение «видению» и «слышанию», предпосылкам осмысленного действия и чтения с пониманием).

Одним из продуктивных в этом смысле контекстов детско-взрослого взаимодействия является исследовательская деятельность, понимаемая как культурная практика. Понимание исследовательской деятельности ребенка как культурной практики — это повседневное насыщенное информацией речевое и предметное общение со значимыми интересными взрослыми и сверстниками, практики вопрошания, сотрудничества, своеволия (настойчивости в достижении цели); практики включения ребенка в культурное пространство чтения и творчества, коллекционирования; участия в культурных событиях, привычном обустройстве жизни. Детско-взрослая исследовательская деятельность призвана стать той рамкой, которая позволяет сохранить в жизни ребенка повседневную практику внимательности к окружающему миру, практику содержательного общения, радости совместных открытий.

Организовывать исследовательские проекты педагоги научились уже достаточно хорошо, может быть, даже чересчур хорошо. Очень часто, работая над проектом, педагоги реализуют, в первую очередь, собственные замыслы в отношении изучения рукотворного мира, формально отталкиваясь от так называемых детских вопросов и опираясь на умозрительность и описательность (в виде текстов, картинок, презентаций, условных макетов и др.). Намного сложнее культура педагогической поддержки внимательной обращенности детей к окружающей их жизни — дождю, траве, жукам. Многие проекты, связанные с живой природой, столь же умозрительны, как и изучение рукотворных предметов. В них незначительно представлен механизм детского инициативного исследовательского поведения — наблюдать за активностью живых существ, вглядываясь и вслушиваясь, воздействуя на них своим поведением [1; 10]. Пример ситуации инициативного наблюдения: дети на прогулке увидели на дорожке ползущую мохнатую гусеницу, кружок детей вокруг гусеницы бережно двигался вместе с ней, пока гусеница не скрылась в траве. Они успели много разглядеть и обсудить, фотографии гусеницы дополнили групповой альбом впечатлений.

Исследовательская деятельность нужна не столько для приобщения ребенка к потоку новых технологий и инноваций, и так заполняющих среду институтов формального, неформального, информального образования, сколько для возвращения и культивирования традиции неторопливой познавательной внимательности.

Приведем отрывок из рассказа Бориса Екимова «Живая жизнь» [6]: «У себя во дворе пытался я перечесать растения да травы, какие зеленеют, цветут, хотя бы самые заметные: ползучий спорыш да легкий вейник, аржанец, козелок, пахучие ландыши, синий касатик, милые одуванчики, ландыши да бедовая крапива, простодушный лопух, высокие мальвы, степной алый мак, чистотел, молочай, морковник, горькая полынь, подорожник, вьюнки с белыми да розоватыми цветами... А тварей помельче, их вовсе не счесть. Тяжелые шмели, земляные да древесные пчелы, янтарные осы, легкокрылые бабочки ... божьи коровки, муравьи, пауки, прочие букашки, которых не перечесать. Это лишь взгляду стороннему может показаться, что зеленый наш двор дремлет в безжизненном забытии. Приглядись да прислушайся — всюду жизнь».

Это текст современного писателя о той живой жизни, мимо которой проходят, не замечая, многие взрослые, и которая почти не привлекает внимания ребенка. Опыт наблюдения за детьми показывает, что у большинства из них бегущий по дорожке муравей не вызывает спонтанного интереса. В отличие от видеофильма про муравьев или того же муравья, мухи, помещенных в специальное «исследовательское» устройство с увеличительным стеклом и усилителем звуков, которые издает насекомое.

### Практики порождения смысла текста

Далее остановимся на вслушивании для толкования высказываний и текстов. В образовательном процессе ребенок встречается с различными типами текстов, позволяющими проектировать тот или иной спектр возможностей смыслового развертывания, в основе которого лежит «истолковывающее понимание» (М. Хайдеггер). Система такой работы — чтение с пониманием произведений литературы и фольклора — описана в [3].

В настоящей статье более подробно остановимся на толковании текстов особого рода. К их числу относятся текстовые задачи на сообразительность, задачи-шутки (условно называемые нами — «провокативные» тексты). Работа с ними направлена на развитие умения детей вслушиваться в текст, выделять существенные признаки описанной ситуации, схватывать ее смысл. Она лежит в традиции бытующих в детском фольклоре словесных игр и основывается на методологии «жизни ребенка в речи», разработанной Е.Е. Шулешко, Т.В. Тарунтаевой, Э.И. Леонгард и др. [13]. В работе Э.И. Леонгард о механизмах речевого слуха говорится о воспитании вслушивания с помощью ситуаций общения с детьми. «Одна из таких ситуаций — выполнение разного рода заданий, понимание которых дети проявляют с помощью различных видов деятельности и драматизации (олицетворения). Но требования к текстам этих заданий предъявляются особые: в них должен отсутствовать смысловой стереотип» [13, с. 91].

Требования к провокативным текстам:

- краткость и динамичность;
- наглядность, возможность драматизации или наличие элементов разыгрывания;
- отсутствие смыслового стереотипа в развитии описываемой ситуации, неожиданное и простое решение;
- необходимость для поиска решения внимательно вслушиваться в речь и замечать детали для понимания происходящего;
- открытость для множественности предположений и догадок;

- при этом единственный правильный ответ;
- заложенное игровое начало, шутки и юмор при обсуждении, необходимость ошибок;
- возможность многократно использовать один и тот же текст (и с вариациями) для получения детьми удовольствия от понимания правильного ответа;
- возможность создания аналогичных провокативных текстов самими детьми.

Приведенные ниже содержание и способы введения детей в ситуацию вслушивания в текст и выражения его смысла апробированы в комплексе задач на сообразительность, включенных в систему занятий по развитию первоначальных математических представлений у детей 5–6 и 6–7 лет [12]. Развитие внимательности ребенка к «провокативному» тексту закладывает основы для перенесения в дальнейшем этого качества и в решение традиционных текстовых задач, и в анализ любых других учебных и неучебных текстов. Подобные интеллектуальные провокации, вызывающие порой у детей веселое недоумение и смех, включающие их в ситуацию обсуждения, размышлений, удачных и неудачных находок, развивающие чувство юмора, сообразительность и находчивость, могут также включаться в различные досуговые моменты и просто возникать в любое время в общении педагога с детьми. Обсуждение происходит: в малых группах, каждая из которых затем делится своими предположениями с остальными детьми и педагогом; среди всех участников; а также в процессе пробующего разыгрывания описанных событий с поиском правильного варианта действий. Таким образом, в качестве ищущего, истолковывающего «рефлексирующего субъекта» выступает группа детей, поддерживаемая педагогом, находящаяся в процессе живого взаимодействия, где каждый может внести свой голос в общее обсуждение.

#### **Вариант содержания и методы работы с провокативными текстами**

Воспитатель просит детей сесть небольшими компаниями по 4–6 человек, помогая им объединиться в малые группы. Например, с помощью разрезных картинок. Для этого заранее разрезает 4–5 картинок на равное количество частей, перемешивает. Каждый ребенок берет себе кусочек, те, чьи кусочки подошли друг к другу, становятся группой, или «компанией» (термин Е.Е. Шулешко). Каждая компания придумывает себе имя.

Затем воспитатель описывает следующую ситуацию: «Детям очень хотелось поиграть в пиратов. Они подбежали к реке, увидели лодку и очень обрадовались. В лодку прыгнули две девочки, два мальчика и веселый пес Барбос. Играли долго. И вдруг обнаружили, что в дне лодки — нет доски, большая дыра. Но лодка не утонула. Почему?»

Сидя небольшими компаниями, дети вполголоса обсуждают свои предположения. Воспитатель прислушивается к обсуждениям, и, если в какой-то компании решили, что лодка не утонула, потому что она стояла на берегу, воспитатель отмечает это для себя (правильный ответ). Затем спрашивает, обращаясь ко всем детям, готовы ли они ответить. Каждая компания определяет, кто будет отвечать. Сначала воспитатель предлагает ответить одной из тех компаний, которые выдвинули неверное предположение, а затем той, которая предположила правильно. Воспитатель может ненавязчиво, с помощью косвенных вопросов принимать участие в обсуждении детьми своих предположений. Данный алгоритм обсуждения и презентации ответов является универсальным.

Приведем пример спектра выдвигаемых детьми предположений при обсуждении этого текста: «на песке стояла»; «там, наверное, не было дыры»; «лодка стоит на дне реки»; «собака прыгнула в воду и держала лодку»; «а собаки могут плавать?»; «под водой стоит камень, большой, он держит лодку»; «лодка утонет, потому что нет дна»; «не утонет, ветер надует парус и быстро потащит лодку»; «лодка была привязана на веревке к берегу, потому не утонула»; «лодка не утонула, потому что стояла на камне»; «потому что там было

стекло»; «были не сильные волны»; «она легкая, поэтому не тонет»; «ее потом достали»; «дерево не тонет»; «а может быть, она привязана была?»; «потому что там рыбаки были, они спасли»; «она была в яме»; «она все равно утонула»; «она стояла на берегу».

Дети снова собрались в малые группы. Воспитатель рассказывает: «Пять девочек вышли погулять во двор. У них на всех был один маленький зонтик, которым можно прикрыть только голову куклы. Гуляли долго. Никто не намок. Почему?» В своих компаниях дети негромко обсуждают различные варианты решения. Воспитатель прислушивается к обсуждениям, изредка ненавязчиво задает косвенные вопросы, и, если в какой-то компании решили, что просто не было дождя, воспитатель отмечает это для себя (правильный ответ). Затем в описанной выше последовательности просит детей поделиться со всеми своими мыслями.

Воспитатель описывает следующую ситуацию: «На березе выросли и созрели семь груш. Подошел Кирилл и сорвал одну спелую, сочную грушу и съел ее. Сколько груш осталось на березе?» Дети высказывают свои мнения. Если никто не даст правильный ответ, то воспитатель повторяет задачу-шутку, интонационно выделяя слова «на березе». Если и после этого дети не дают правильного ответа, то воспитатель задает прямой вопрос: «На березе груши растут? А апельсины?» Дети отвечают. Воспитатель: «Мог Кирилл сорвать грушу с березы?» Дети: «Нет. На березе груши не растут и апельсины тоже».

Воспитатель предлагает выйти двум детям (желательно разного возраста, например, шести и семи лет). Обращается к каждому из них: «Ты — пилот, и ты — пилот. Твой самолет и твой самолет летят в Африку через моря и океаны. Сколько лет пилоту одного самолета и сколько лет пилоту другого самолета?» Дети называют возраст пилотов, вся группа обсуждает их ответы. Правильный ответ: каждый ребенок называет, сколько ему лет, например, пилоту одного самолета — шесть лет, пилоту другого самолета — семь лет.

«Волк, коза и капуста» — классическая задача о переправе через реку, решаемая с учетом введенных ограничений; этот сюжет широко представлен в фольклоре разных народов и известен по сборнику занимательных задач, составленном в VIII веке Алкуином.

Воспитатель рассказывает детям историю: «Это старинная задача. Ее придумали очень давно. Одному человеку нужно было перевезти на лодке через реку волка, козу и капусту. Но лодка у него была очень маленькая. Лодка вмещала одного человека, а с ним либо волка, либо козу, либо капусту. Если без присмотра оставить козу и волка, что будет?» Дети: «Волк съест козу». Воспитатель: «Если без присмотра оставить капусту и козу, что будет?» Дети: «Коза съест капусту». Воспитатель: «Как же этому человеку перевести свой груз через реку?» Далее воспитатель предлагает детям поэкспериментировать с игрушками. На столе лежит голубая полоска бумаги — это река, стоят игрушки — волк, коза, кукла-дедушка, лежит игрушка, изображающая капусту, картонная лодочка, в которой может уместиться только дедушка и какой-нибудь один предмет. Воспитатель подсказывает детям, что лодочка может плавать туда-сюда несколько раз. Дети предлагают варианты решений. Воспитатель иллюстрирует каждый вариант, показывая, что произойдет: волк съест козу, коза — капусту. Дети ищут новые решения.

Алгоритм правильного решения: 1. дедушка оставляет капусту с волком и перевозит на другой берег козу; 2. возвращается один в лодке; 3. перевозит на другой берег волка; 4. забирает козу и везет на тот берег, где капуста; 5. затем забирает капусту и перевозит ее к волку; 6. возвращается один в лодке; 7. забирает козу и перевозит ее на другой берег.

Маловероятно, что дети выстроят алгоритм правильного решения. Тем не менее, воспитатель дает им возможность поговорить, поразмышлять. А затем демонстрирует правильное решение.

Во многих задачах на сообразительность, содержание которых связано с укоренившимися в фольклоре текстами, закономерно содержится наглядная ситуация, готовая для разыгрывания. Это позволяет учить детей не только выделять существенные признаки описанной ситуации, но и находить и демонстрировать решение проблемы через инсценировку. Например, воспитатель напоминает детям задачку про волка, козу и капусту, предлагает четверем детям выйти на середину комнаты, договориться, кто будет дедушкой, кто волком, кто козой, кто капустой. После того, как дети распределили роли, воспитатель предлагает им взять в соответствии с выбранной ролью ту или иную карточку на шнурочке: «дедушка», «волк», «коза», «капуста», повесить ее на себя. На полу параллельно друг другу лежат две веревки. Это река. Воспитатель напоминает детям, что дедушка должен перевезти все на другой берег так, чтобы волк не съел козу, а коза — капусту, и что дедушка может взять с собой в лодку только один предмет, чтобы перевезти его на другой берег. Игроки придумывают свой вариант и обыгрывают его: «дедушка» берет за руку персонажа, который решено перевезти, и переводит его на другой «берег реки», возвращается назад. Если вдруг оказалось, что остались наедине коза и капуста или волк и коза, то остальные дети группы активно реагируют на случившее, так как волк «съедает» козу, а коза — капусту. После этого выходит другая четверка игроков, договаривается о распределении ролей, вешает на себя карточки со словами. Воспитатель напоминает, что можно возить одно и то же туда и обратно. Игроки предлагают свой вариант инсценировки, то есть говорят, что «дедушка» перевезет сначала. Все остальные дети оценивают ситуацию: не съест ли в этом случае волк козу, а коза — капусту. Игроки разыгрывают согласованный с группой этап решения задачи. Затем предлагают следующий. Если детям никак не удастся воспроизвести правильный алгоритм решения, то подключается воспитатель.

Аналогичная задача, позволяющая обнаружить правильное решение в процессе драматизации. «Шел человек в город. А навстречу ему шли четверо его знакомых. Сколько человек идет в город?» Дети дают ответы, воспитатель принимает любые ответы без комментариев. Затем предлагает разыграть эту ситуацию. Выбирается, кто будет человеком, а кто — его знакомыми. Воспитатель определяет место, где будет «город» (например, ставит стульчик, а на него игрушку-домик и т.п.): «Это — наш город». Затем ребенок — «человек» — из дальнего угла комнаты движется к «городу», а «знакомые» идут от «города» ему навстречу. Воспитатель снова задает вопрос: «Сколько человек идет в город?» Если дети не дают правильного ответа, то «человек» приходит в «город», а воспитатель спрашивает: «Так сколько человек пришло в город?»

Знакомясь с таким типом текстов, дети не только учатся вслушиваться в них, но и улавливают принципы конструирования подобного нетривиального содержания, которые схожи с принципами создания небылиц, перевертышей, поддевок, острот. Эти разновидности детского фольклора широко представлены в образовательном процессе, и дети разнообразно и творчески их осваивают. Поэтому немаловажной формой работы с такими текстами, представляющими собой «задачи на сообразительность», «задачи-шутки», является придумывание самими детьми аналогичных текстов и проблемных ситуаций самого фантастического свойства, но обязательно имеющих заранее задуманное сочинителем решение.

### Заключение

Изменения образовательной среды, идущие сегодня по пути усиления ее подвижности, функциональности, насыщенности элементами обучения, основанного на развлечении, ярких впечатлениях и стремительной смене событий, в том числе с использованием возможностей информационно-коммуникационных технологий, требуют

особенно бережного отношения к практикам повседневности, задающим точки опоры в выстраивании ребенком новизны, отталкиваясь от постоянного и привычного; практикам «внимательной благожелательности» к природе, людям, в том числе самому себе, вещам, высказываниям и текстам — «в каждой детали замечать то, что происходит вокруг, вместо того чтобы рассеянно проходить мимо» (Ч. Милош) [8, с. 109]; познающей и деятельной укоренности в повседневности; культивированию человеческого в человеке и в общении между людьми. И такое внимательное видение, способность к осмыслению и неторопливому действию лежит в основе становления в детях умения совершать осознанный выбор в условиях существующей информационной избыточности и многообразия идей и возможностей, в основе обогащения познавательных инициатив по мере взросления.

Идеей статьи является утверждение актуальности акцента на установление связи «перцептуальных и когнитивных реакций детей» (Р. Арнхейм) в современном образовательном процессе и, шире, в среде и организации детской жизни. Выделены следующие направления обогащения развивающего дошкольного образования:

- практики повседневности;
- развитие внимательности к окружающему миру в детской исследовательской деятельности;
- практики порождения смысла текста (чтение с пониманием произведений литературы и фольклора — технология изложена в ряде работ автора [3]; словесные игры традиционного детского фольклора; искусственно сконструированные «провокативные» тексты для вслушивания и ситуации их использования).

В качестве одной из педагогических технологий порождения смысла текста, ориентированной на детей 5–7 лет, в статье подробно разобран поиск смысла «провокативных» текстов. На практике эта технология была включена в систематический образовательный процесс как составная часть (фрагмент) занятий по развитию элементарных математических представлений в старших и подготовительных группах детского сада. И комбинировалась на этих занятиях с различными другими технологиями работы по развитию восприятия в сочетании перцептуальных и когнитивных составляющих (на зрительную внимательность, умение вслушиваться в речь, прислушиваться к звукам и голосам и различать их, ориентироваться в пространстве на слух и выражать словесно свои ощущения и др.), а также традиционным математическим содержанием образовательной программы. Развивающий эффект проведенной работы был связан с развитием умений детей:

- вслушиваться в речь педагога и других детей, выделять значимые детали в содержании услышанного;
- наглядно представлять описываемую ситуацию;
- принимать участие в общем обсуждении, не только высказывать свои мысли, но и внимательно слушать других детей;
- выдвигать и обосновывать различные предположения, не бояться ошибок.

Игровое начало, заложенное в провокативные тексты, позволяло педагогу использовать их неоднократно, а детям самостоятельно применять понравившиеся им тексты в качестве шуток и словесных игр с другими детьми, сочинять аналогичные провокативные тексты.

Целенаправленная работа по развитию внимательности в сочетании перцептуальных и когнитивных составляющих оказала влияние на умение детей вдумываться в содержание текстовых арифметических задач, вводимых далее на занятиях по развитию математических представлений, рассуждать и анализировать условия задач, что является одной из предпосылок функциональной грамотности в будущем.

Преобразование образовательной среды, в том числе широкое использование новых технических средств, возможностей Интернета, процесс неизбежный. Проводимые в настоящее время исследования показывают значительный рост эффективности насыщенного современными технологиями образования при внесении в него традиционных моделей и контекстов общения, например, таких как: «бабушкины облака» для эмоционально поддерживающего общения обучающихся с настоящими живыми бабушками; взаимодействие и взаимообучение в малых группах; обучение в действии; включение детей в ситуации, провоцирующие на нелинейные, парадоксальные вопросы и др. [5, с. 303–327]. В этом синтезе традиций и новшеств — перспектива развития образовательной среды.

### Литература

1. Алиева Т.И. Культурная практика детско-взрослой исследовательской деятельности в дошкольном образовании: содержание и риски (часть первая) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Т. 8. № 4. С. 24–32. doi:10.17759/psyedu.2016080403.
2. Алиева Т.И. Ребенок в детско-взрослых общностях: реконструкция смыслов поведения // Дошкольное воспитание. 2008. № 10. С. 28–31.
3. Алиева Т.И. Ребенок в мире образа. Становление художественно-эстетического образа: педагогическая стратегия // Дошкольное воспитание. 1996. № 11. С. 75–78.
4. Беек А. фон дер. Дизайн интерьеров детских садов: для детей от 3 до 6 лет. М.: Издательство «Национальное образование», 2015. 136 с.
5. Диамандис П., Котлер С. Изобилие: Будущее лучше, чем вы думаете. М.: Издательство АСТ, 2018. 608 с.
6. Екимов Б. Живая жизнь [Электронный ресурс] // Новый мир. 2000. № 7. URL: [http://www.nm1925.ru/Archive/Journal6\\_2000\\_7/Content/Publication6\\_4162/Default.aspx](http://www.nm1925.ru/Archive/Journal6_2000_7/Content/Publication6_4162/Default.aspx) (дата обращения: 11.07.2019).
7. Корчак Я. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1991. 272 с.
8. Милош Ч. Азбука. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2014. 608 с.
9. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Издательство «Питер», 1999. 288 с.
10. Поддьяков А.Н. Исследовательская активность ребенка // Дошкольная педагогика и психология: Хрестоматия. М.: Мозаика-синтез, 2014. С. 417–429.
11. Смирнова Е.О., Матушкина Н.Ю. Семинар «Виртуальная реальность современного детства» // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 2. С. 71–76. doi: 10.17759/chp.2017130208.
12. Тарунтаева Т.В., Алиева Т.И. Развитие математических представлений у дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2015. 224 с.
13. Шулешко Е.Е. Понимание грамотности. Книга первая. Условия успеха / Под ред. А. Русакова. СПб.: Образовательные проекты, Участие, Агентство образовательного сотрудничества, 2011. 288 с.

## The Practice of Attentiveness and Meaning Generation in the Educational Process of Kindergarten

## Alieva T.I.,

PhD (Pedagogy), Leading Researcher, SRI FRCEC, Moscow, Russia, alievati@mail.ru

The article shows the directions of enriching of the dynamically changing environment of children's life with attentiveness practices to everyday life, to details of the world around us, to speech and texts. The conditions of the organization of semantic perception are examined: on the example of the tradition of cognitive attentiveness in child-adult research activities and the practice of searching for the meaning of texts. The content and methods of work with a special type of texts that lack semantic stereotype are analyzed in detail. These are text tasks on ingenuity ("provocative" texts). For children of 5-7 years old, they act not only as logic tasks, but rather as situations that are surprising and fun, initiating joint intellectual activity (by analogy with verbal games widely represented in folklore). The child learns to listen attentively to the speech of an adult and peer; highlights the signs of the situation described in the text and grasps its meaning. The search for answers to the questions posed is carried out in the process of group discussion, through actions and trying to play the situation.

**Keywords:** child, life environment, everyday life, attentiveness to the details of environment, speech perception, text tasks on ingenuity, the meaning of the text.

## References

1. Alieva T.I. Kul'turnaya praktika detsko-vzrosloi issledovatel'skoi deyatel'nosti v doshkol'nom obrazovanii: sodержanie i riski (chast' pervaya) [Cultural Practice of Children's-adult Research Activity in Pre-school Education: Content and Risks (Part I)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2016. Vol. 8, no. 4, pp. 24–32. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/psyedu.2016080403
2. Alieva T.I. Rebenok v detsko-vzroslykh obshchnostyakh: rekonstruktsiya smyslov povedeniya [The child in children's-adults communities: the reconstruction of the meanings of behavior]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 2008, no. 10, pp. 28–31.
3. Alieva T.I. Rebenok v mire obraza. Stanovlenie khudozhestvenno-esteticheskogo obraza: pedagogicheskaya strategiya [The development of aesthetic image: a pedagogical strategy]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 1996, no. 11, pp. 75–78.
4. Beek A. fon der. Dizain inter'eroev detskikh sadov: dlya detei ot 3 do 6 let [Kindergarten interior design: for children from 3 to 6 years]. Moscow: Natsional'noe obrazovanie Publ., 2015. 136 p.
5. Diamandis P., Kotler S. Abundance: The Future Is Better Than You Think. Free Press. N.Y., 2014. 412 p.
6. Ekimov B. Zhivaya zhizn'[Elektronnyi resurs] [Living Life]. *Novyi mir* [Novy mir], 2000, no. 7. Available at: [http://www.nm1925.ru/Archive/Journal6\\_2000\\_7/Content/Publication6\\_4162/Default.aspx](http://www.nm1925.ru/Archive/Journal6_2000_7/Content/Publication6_4162/Default.aspx) (Accessed: 11.07.2019).
7. Korczak J. Pedagogicheskoe nasledie [Pedagogical heritage]. Moscow: Pedagogika Publ., 1991. 272 p.
8. Milosz C. Abecadło. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2001.
9. Osorina M.V. Sekretnyi mir detei v prostranstve mira vzroslykh [The secret world of children in the world of adults]. Saint Petersburg: Piter Publ., 1999. 288 c.
10. Podd'yakov A.N. Issledovatel'skaya aktivnost' rebenka [The research activity of the child]. *Doshkol'naya pedagogika i psikhologiya: Khrestomatiya* [Preschool Pedagogy and Psychology: A Reader]. Moscow: Mozaika-sintez Publ., 2014, pp. 417–429.
11. Smirnova E.O., Matushkina N.Yu. Seminar «Virtual'naya real'nost'so vremennogo detstva» [Workshop on Virtual Reality of Modern Childhood]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*

Алиева Т.И. Практики внимательности и  
смыслопорождения в образовательном процессе  
детского сада  
Психолого-педагогические исследования  
2019. Том 11. № 4. С. 99–109.

Alieva T.I. The Practice of Attentiveness and Meaning  
Generation in the Educational Process of Kindergarten  
Psychological-Educational Studies  
2019. Vol. 11, no. 4, pp. 99–109.

[*Cultural-historical psychology*], 2017. Vol. 13, no. 2, pp. 71–76. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:  
10.17759/chp.2017130208

12. Taruntaeva T.V., Alieva T.I. Razvitie matematicheskikh predstavlenii u doshkol'nikov [The development of mathematical concepts in preschoolers]. Moscow: Publ. Sfera, 2015. 224 p.
13. Shuleshko E.E. Ponimanie gramotnosti. Kniga pervaya. Usloviya uspekha [Understanding literacy. Book One. Terms of success]. Rusakov A. (ed.). Saint Petersburg: Obrazovatel'nye proekty, Uchastie, Agentstvo obrazovatel'nogo sotrudnichestva Publ., 2011. 288 p.