

УДК 37.017

<https://doi.org/10.33619/2414-2948/52/54>

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОГНИТИВНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

©*Иванова В. П.*, д-р психол. наук, Кыргызско-Российский славянский университет,
г. Бишкек, Кыргызстан

©*Кравченко О. И.*, ORCID: 0000-0002-9689-7603, Кыргызский государственный университет
им. И. Арабаева, г. Бишкек, Кыргызстан, lyolya.kravchenko@gmail.com

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF COGNITIVE EXPERIENCE OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

©*Ivanova V.*, Dr. habil., Kyrgyz-Russian Slavic University, Bishkek, Kyrgyzstan

©*Kravchenko O.*, ORCID: 0000-0002-9689-7603, Arabaev Kyrgyz State University,
Bishkek, Kyrgyzstan, lyolya.kravchenko@gmail.com

Аннотация. Когнитивный опыт представляет собой одну из подструктур ментального опыта, интерес к которому в последнее время возрос в связи с пониманием того, что интеллектуальный потенциал людей является основанием прогрессивного развития общества. Обычно к понятию опыта обращаются при анализе (или характеристике) зрелых форм интеллекта. Опыт из периферийного объекта превращается в одну из базовых категорий психологии и в трудных условиях деятельности может выступать в виде источника знаний, основанных на механизме интуиции. Современное понимание психологии развития показало, что уже младенец наделен способностью структурировать и упорядочивать мир и без опоры на его неосознаваемые конструкты сложно понять развитие мышления и в целом интеллектуальной сферы человека. Рассматриваются особенности организации когнитивного опыта дошкольников с опорой на модель интеллекта, где в иерархической его структуре когнитивный опыт выступает как исходный уровень, над которым затем надстраиваются два других — метакогнитивный и интенциональный, характеризующих в целом структуру интеллекта.

Abstract. Cognitive experience is one of the substructures of mental experience, which gained a lot of interest recently due to the understanding that the intellectual potential of people is the basis for the progressive development of society. Usually, the concept of experience is addressed during the analysis (or characterization) of mature forms of intelligence. Experience from a peripheral object turns into one of the basic categories of psychology and in difficult conditions of activity can act as a source of knowledge based on the mechanism of intuition. A modern understanding of developmental psychology has shown that the infant is already endowed with the ability to structure and organize the world, and without reliance on its unconscious constructs, it is difficult to understand the development of thinking and the human intellectual sphere. The features of the organization of the cognitive experience of preschoolers based on the model of intelligence where in its hierarchical structure cognitive experience acts as the initial level, over which two others are then built up — metacognitive and intentional, which characterize the structure of intelligence as a whole.

Ключевые слова: интеллект, когнитивный опыт, когнитивные схемы, архетимические структуры, семантические и понятийные структуры, кодирование информации, восприятие, мышление, дошкольный возраст.



Keywords: intelligence, cognitive experience, cognitive schemes, archetymic structures, semantic and conceptual structures, coding of information, perception, thinking, preschool age.

Значение раннего и дошкольного детства в развитии человека трудно переоценить. Об этом говорят многочисленные исследования в различных отраслях психологической науки: не только в детской, возрастной, психологии развития, но и социальной, дифференциальной психологии, психогенетике и т. д. Об этом свидетельствует и практика. Не ослабевает интерес психологической науки, в частности, к проблемам развития когнитивных и творческих процессов, изучению их природы происхождения и условий развития, роли и места в общем интеллектуальном развитии детей дошкольного возраста; скорее он даже увеличивается.

Проблема развития когнитивных способностей детей уже давно привлекала зарубежных психологов. Исследования последних лет показали, что уже при рождении ребенок когнитивно более компетентен, чем это предполагалось ранее. Приобретение когнитивного опыта начинается довольно рано, так что к дошкольному возрасту он уже в определенной мере развит.

Цель статьи — рассмотреть когнитивный опыт детей дошкольного возраста, лежащий в основе интеллектуального развития, с опорой на структурную модель интеллекта, созданную М. А. Холодной, с точки зрения состава и строения ментального опыта, куда включена и подструктура когнитивного опыта.

Когнитивный опыт — это структуры мышления, умственный опыт, ментальные структуры, отвечающие за эффективную переработку информации. Когнитивный опыт можно сформулировать как своего рода накопленные и закреплённые знания, полученные путем познавательной активности, как качество умственной деятельности. Описывая модель когнитивного опыта, М. А. Холодная включает в него способы кодирования информации, когнитивные схемы, семантические структуры и понятийные структуры как результат интеграции этих компонентов когнитивного опыта, однако все начинается с архетипических структур [1, с. 109].

Нижний этаж модели занимают *архетипические структуры*, составляющие коллективное бессознательное (по К. Г. Юнгу). Архетип — это универсальная мыслительная форма (идея), содержащая значительный эмоциональный компонент, соотносимый с действительностью. Архетип проявляется как предрасположенность воспринимать мир определенным образом [2]. В качестве примера можно привести архетип матери, который продуцирует образ матери, а затем идентифицируется с реальной матерью. На протяжении многих поколений переживания, связанные с матерью, стабильно повторялись и закреплялись как «осадок», сформировался архетип (первообраз), который выступает как напряженный энергетический центр, направленный на продуцирование в каждом поколении одних и тех же переживаний, связанных с матерью.

Необходимо отметить, что в ментальной сфере архетипы практически не изучены, можно лишь привести работу Е. Ю. Артемьевой, в которой она описала восприятие первообразов на основе механизмов, «упаковывающих наш опыт взаимодействия с миром в определенные структуры», обозначив их как «семантико–перцептивные универсалии» [3, с. 44]. Действительно, экспериментальные исследования показали, что существуют некоторые универсальные эффекты переработки информации, например, круг воспринимается (и детьми, и взрослыми) как символ чистоты, света и добра. Однако не установлено по какой линии они передаются: по линии социального наследования или генетически.

В развитии когнитивных характеристик показатель наследуемости, рассматриваемый в психогенетике, постепенно возрастает от 0,2 в младенчестве до 0,4 в дошкольном возрасте и далее к 0,5 в младшем школьном возрасте [4, с. 266]. Этот фактор можно рассматривать с точки зрения влияния среды и наследственности. Именно в дошкольном возрасте большее влияние на развитие когнитивных характеристик и приобретение когнитивного опыта оказывает среда, не наследственность, а уже после 9–10 лет преобладающим оказывается генетическое влияние. «Революционные изменения этих представлений связаны с данными психогенетики, показавшей, что генетические влияния на развития интеллекта в младенческом возрасте минимальны, с возрастом они усиливаются и приобретают максимальные значения у пожилых людей» — считает Е. А. Сергиенко [5, с. 329].

В когнитивном развитии ребенка существуют, по мнению R. Plomin, два скачка, два кардинальных изменения: один при переходе от младенчества к раннему возрасту, а второй — от начала дошкольного возраста к его окончанию (7 лет) [6] (по мнению Б. С. Малыха, начало систематического обучения приводит к снижению влияния наследуемости и к возрастанию роли средовых факторов [4, с. 290]). Как показывают исследования отечественных ученых дети дошкольного возраста имеют более выраженные перспективы и возможности для развития когнитивной сферы личности ребенка, нежели дети, учащиеся начальных классов. Они утверждают, что именно дети дошкольного возраста познают и активно воспринимают информацию, и что темпы этого бурного умственного развития в последствии постепенно замедляются и теряют качество и быстроту [7].

Формируя свой когнитивный опыт, ребенок отображает окружающий мир, через непосредственное восприятие предметов и явлений, через действия с предметами, через слово. Речь идет о *способах кодирования информации*, которые впервые описал Дж. Брунер [8]. Доходящая до органов чувств информация из внешнего мира, затем проходит длительный путь с помощью процессов, выделяющих отдельные свойства, признаки предметов, отнесение предметов к определенной категории, подключаются активные действия человека, прежний опыт и важная роль здесь принадлежит языку, с помощью которого хранится опыт. На основе действий, наглядных образов и языковых знаков создается субъективный образ объективной действительности. Эти способы кодирования информации и лежат в основе развития интеллектуальной сферы дошкольника и накопления им когнитивного опыта.

Когнитивный опыт дошкольника начинает складываться ранее. В преддошкольном возрасте основную роль играют предметные действия, хотя способы познания свойств предметов долго остаются однообразными: подтащить, постучать, разъединить ... Дефицит новизны создает барьеры психическому развитию. Стимулом развития может стать обучение новым способам познания. От взрослых ребенок усваивает те способы действия с предметом, которые обеспечивают его использование по назначению. Меняется при этом отношение ребенка к окружающим предметам, меняется тип ориентирования в предметном мире. Вместо вопроса: «Что это?» — при столкновении с новым предметом у ребенка возникает вопрос: «Что с этим можно делать?» [9]. Интерес к предметам чрезвычайно расширяется. По мнению Дж. Брунера, развитие интеллекта проходит вначале на уровне действия, на уровне образов и только потом на словесно–понятийном уровне. «Ранний возраст — это интеллект в действии» [8], именно «действия с предметами и речь составляют ведущую линию психического развития в раннем возрасте» — считает Д. Б. Эльконин [9]. Ребенок привыкает слушать речь — рассказ и сам начинает говорить. Внимание к рассказу, запоминание слов и стихов, вопросы и рассуждения ребенка — это новый, речевой уровень интеллекта, основа дальнейшего развития и обучения.

Внимание исследователей к этому, преддошкольному, периоду развития ребенка значителен, поскольку это основа для дальнейшего развития ребенка в дошкольном возрасте и не только. Идеи исследователей, приведенных ниже, подтверждают это.

Так, согласно идеи югославского психолога И. Ивича [10] человек есть существо символическое, и развитие символической функции происходит на основе спонтанной врожденной активности, когда действиям ребенка взрослый придает символическое значение. Такое понимание развития подчеркивает важность повседневного общения ребенка со взрослым, сопровождение его действий речью.

Теория А. В. Запорожца, посвящена развитию ребенка путем обогащения детских видов деятельности — теория амплификации: обогащая содержание действий с предметами, слушание стихов и рассказов, изобразительную деятельность и игру, можно обеспечить высокий уровень психического развития без перегрузки нервной системы ребенка [11].

Теория Н. Н. Поддьякова о двойственной структуре познания реальности ребенком, включающая маленький объем точных знаний и большой объем знаний неточных, приблизительных направлена на обогащение когнитивного опыта ребенка. При этом неточные знания «питают» познавательный интерес и способствуют усвоению точных [12].

Познание мира даже в самом раннем возрасте есть процесс активных действий, и оптимальной его формой является моделирование. Концепции моделирования Н. Н. Палагиной, как система обучения малышей, включает разнообразие действий моделирования [13], что способствует оптимальному развитию психических процессов, обогащая когнитивный опыт дошкольника.

Эти способы кодирования информации, или «языки» (в терминологии Л. М. Веккера, 1976), переработки информации, лежащие в основе когнитивного опыта, продолжают действовать не только в дошкольном возрасте, но и у взрослых людей, образуя три модальности когнитивного опыта: чувственно–сенсорный (действия), зрительно–пространственный (образ) и знаково–символический (речь) [1]. Стоит подчеркнуть, что на основе этих модальностей складываются индивидуальные особенности кодирования информации и это может сказываться на развитии интеллекта в целом. Например, предпочтение использования зрительно–пространственного способа кодирования скорее всего будет складываться в невербальный интеллект, на основе которого в дальнейшем появится «художественный» тип.

В свое время Л. С. Выготский писал о важности взаимосвязи «аффекта и интеллекта», их единстве в психическом развитии ребенка. Несколько иную идею высказал первоначально L. Thurstone [14], а спустя много лет повторил R. Zajonc [15], что эмоциональный компонент опережает собственно когнитивный и в будущем, возможно, больше придется связывать понятия с аффективной сферой, а не с когнитивной [16].

Эмоциональный компонент входящий в основную структуру познавательной активности, создает своего рода «эмоциональный фон, причем благополучный фон ребенка, который обеспечивает его» [17], в свою очередь деятельность дошкольника на прямую зависит от внутренних и внешних условий приобретаемого им опыта, накопленного человечеством в целом. Эмоциональный компонент, является очень важным и существенным в когнитивной активности ребенка, неся в себе такие важные чувства как любознательность, интеллектуальную радость, стремление познать что-то новое, расширить и углубить знания, все это вызывает эмоциональное отношение к изучаемому предмету деятельности и все что с ним связано. Таким образом эмоции являются главным условием для рождения познавательного процесса.

Еще одним компонентом когнитивного опыта являются *когнитивные схемы*. М. А. Холодная определяет их таким образом: «Когнитивная схема — это обобщенная и стереотипизированная форма хранения прошлого опыта относительно строго определенной предметной области» [1, с. 113], которая обеспечивается целостной системой мозговой деятельности. Как считает У. Найссер, схема является внутренней по отношению к воспринимающему ребенку. «Схема принимает информацию, на сенсорных поверхностях, и изменяется, как только последняя оказывается на сенсорных поверхностях, и изменяется под влиянием этой информации; схема направляет движения и исследовательскую активность, благодаря которым открывается доступ к новой информации, вызывающей в свою очередь дальнейшие изменения схемы» [18, с. 191–192]. В развитии ребенка 2–3 и 4-х лет восприятие представляет собой основную когнитивную активность, порождающую все другие виды активности. Восприятие из простой ориентировочной реакции превращается в акт произвольного восприятия, когда ребенок планомерно визуальнo обследует объект. Одной из важных характеристик восприятия как когнитивного процесса является его категориальность, т. е. отнесение предмета к определенной категории. Когнитивная схема ребенка помогает ему это сделать, а если она (схема) отсутствует или неадекватна, то это затрудняет усвоение определенных понятий. Важность существования когнитивных схем заключается в их связи с индивидуальными интеллектуальными возможностями человека, они позволяют оценить эти возможности, путем определения какие и в каком количестве схемы могут быть актуализированы в конкретной ситуации. Это важно и для процесса обучения, именно здесь создаются обобщенные схемы действий, позволяющие развивать мышление.

Отношения ребенка с окружающим миром устанавливаются не только при непосредственном столкновении с ним, они в основном опосредованы отношениями с взрослыми и формирование когнитивных схем происходит не только с опорой на сенсорно-чувственную модальность, но и с участием речевой деятельности, которая сопровождает взаимодействие ребенка с предметным миром, опосредованного взрослым. Благодаря овладению языком элементарные, непосредственные формы деятельности заменяются сложно организованными функциональными структурами, а сложные формы психической деятельности приобретают новые черты, и механизмы их реализации изменяются.

Поэтому в модели М. А. Холодной выделяется *семантические структуры* — структуры значения: все с чем человек сталкивается приобретает для него определенное значение. Благодаря семантическим структурам человек приобретает знания, хранящимся в его ментальном опыте, и оказывающим влияние на его интеллектуальное поведение. Можно видеть, как от более простых механизмов отражения идет переход к более сложным: от когнитивных схем к семантическим структурам и к высшей форме — *понятийным психическим структурам*, в которых в «снятом» виде присутствуют предыдущие структуры.

Понятийные психические структуры представляют собой многокомпонентные интегральные когнитивные образования и, по мысли Л. С. Выготского, понятие играет важную роль в развитии интеллекта. Слово является единицей речи и обозначает предмет, а в дальнейшем выражает понятие. Наряду с предметной отнесенностью слова Л. С. Выготский выделил еще одну функцию — функцию значения и показал, что значение слова (внутренняя семантическая структура) развивается в отличии от предметной, которая сохраняется на различных этапах психического развития ребенка. Этот вывод был получен в результате экспериментального исследования, методика («двойной стимуляции») проведения которого была разработана Л. С. Выготским совместно со своим учеником Л. С. Сахаровым. Экспериментальное исследование позволило проследить не только развитие семантической

структуры слова, но и сам процесс образования понятий, который проходит три ступени, каждая из которых состоит из нескольких этапов [19].

Первая ступень развития понятий характерная для детей раннего возраста получила название синкретического образа, т. е. неформленного неупорядоченного множества, когда ребенок, по сути, игнорирует данное слово, а фигуры подбирает случайным образом, путем проб и ошибок. Иногда этот этап называют этапом кучи, когда предметы объединяются без достаточного внутреннего основания, а больше связаны с внешним впечатлением. В образовании этой ступени основная роль принадлежит синкретизму детского восприятия и образ нестабилен. Первая ступень распадается на три этапа и третий, высший этап этой ступени, заключается в том, что синкретический образ эквивалентный понятию строится на более сложной основе: первоначально образуется синкретическая группа, а затем на ее основе выбираются отдельные фигуры и образуют новую синкретическую группу.

Вторая самая большая ступень характеризует мышление ребенка уже дошкольного возраста, она более сложная, заканчивается образованием псевдопонятий, но не достигает уровня истинного понятия, хотя по внешнему виду напоминает понятие, которым пользуется взрослый человек в своей интеллектуальной деятельности. Эта ступень получила название — мышление в комплексах, означающее, что предметы уже объединяются не на основе наглядных признаков, наглядных впечатлений, а с опорой на объективные связи, существующие между предметами. Было обнаружено пять таких комплексных систем: ассоциативный комплекс, комплекс коллекция, цепной комплекс, диффузный и, наконец, псевдопонятие, имеющее важное значение для ребенка. Это форма наглядного мышления ребенка дошкольника является для него и преобладающей.

И только на этапе подросткового возраста — завершается третий этап — становления и появляются истинные понятия. Однако между мышлением в комплексах и третьим этапом есть переходный этап — псевдопонятия, где ребенок делает первые шаги по обобщению элементов своего опыта, но не только, а развивается анализ и абстракция, что позволяет выделять те признаки, которые выделяются ярко и рельефно и по ним уже делать обобщение.

Таким образом, развитие понятийных психических структур на дошкольном этапе онтогенеза не завершается, а только подходит к переходу на более высокую ступень обобщения — на уровень псевдопонятий, которые внешне напоминают понятия взрослого человека, но образуются на основе других механизмов.

В заключение этого экспериментального исследования Л. С. Выготский сформулировал вывод в виде общего закона: «... развитие процессов, приводящих в последствии к образованию понятий, уходит своими корнями глубоко в детство, но только в переходном возрасте вызревают, складываются и развиваются те интеллектуальные функции, которые в своеобразном сочетании образуют психическую основу процесса образования понятий» [19, с. 130].

Итак, рассмотрев структуру когнитивного опыта ребенка дошкольного возраста, можно сказать, что их понятия далеки от абстрактных сознательных понятий взрослых, но без этого этапа развития когнитивного опыта (каки и без этапа развития мышления ребенка раннего возраста) невозможно представить развитие интеллекта взрослого человека. И ни один из уровней организации когнитивного опыта не функционирует сам по себе. Специфика функционирования каждого из уровней обусловлена его структурной интегрированностью в систему всех уровней, начиная от архетипических до понятийных психических структур.

Список литературы:

1. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002.



2. Юнг К. Г. Аналитическая психология: Прошлое и настоящее. М.: Мартис, 1995.
3. Артемьева Е. Ю. Психология субъективной семантики. М., 1980.
4. Малых С. Б. Психогенетика: Теория, методология, эксперимент. М.: Эпидавр, 2004.
5. Сергиенко Е. А. Эволюция взглядов и революция в когнитивной психологии развития // Прогресс психологии: Критерии и признаки. М., 2009.
6. Plomin R. E., DeFries J. C., Craig I. W., McGuffin P. E. Behavioral genetics in the postgenomic era // American Psychological Association. 2003. P. XXIII. 608.
7. Баранник Н. В. Познавательные способности детей дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема // Молодой ученый. 2015. №24. С. 916-919.
8. Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации. М.: Прогресс, 1977.
9. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.: Воронеж, 1995.
10. Ivic I. D. Covek kao animal symbolism Rasvoy sumbolickik sposobnosti. Beograd: Nolit, 1979.
11. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии. М.: Наука, 1978.
12. Поддъяков Н. Н. Вариативность преобразований предмета дошкольниками как условие его познания // Вопросы психологии. 1989. №4.
13. Палагина Н. Н. Воображение у самого истока. М.: МПСИ, 1997.
14. Thurstone L. L. International library of psychology, philosophy, and scientific method. The nature of intelligence. 1924.
15. Zajonc R. B. Attitudinal effects of mere exposure // Journal of Personality and Social Psychology. 1968. V. 9. №2. Pt. 2. P. 1-27. <https://doi.org/10.1037/h0025848>.
16. Zajonc R. B. Feeling and thinking: Preferences need no inferences // American psychologist. 1980. V. 35. №2. P. 151.
17. Щукина Г. И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. М.: Педагогика, 1984.
18. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. М.: Прогресс, 1981. Т. 230. С. 5.
19. Выготский Л. С. Мышление и речь // Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. С. 6-361.

References:

1. Kholodnaya, M. A. (2002). Psikhologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya. St. Petersburg. (in Russian).
2. Yung, K. G. (1995). Analiticheskaya psikhologiya: Proshloe i nastoyashchee. Moscow. (in Russian).
3. Artemeva, E. Yu. (1980). Psikhologiya sub"ektivnoi semantiki. Moscow. (in Russian).
4. Malykh, S. B. (2004). Psikhogenetika: Teoriya, metodologiya, eksperiment. Moscow. (in Russian).
5. Sergienko, E. A. (2009). Evolyutsiya vzglyadov i revolyutsiya v kognitivnoi psikhologii razvitiya. In *Progress psikhologii: Kriterii i priznaki*, Moscow. (in Russian).
6. Plomin, R. E., DeFries, J. C., Craig, I. W., & McGuffin, P. E. (2003). Behavioral genetics in the postgenomic era (XXIII-608). *American Psychological Association*.
7. Barannik, N. V. (2015). Poznavatel'nye sposobnosti detei doshkol'nogo vozrasta kak psikhologo-pedagogicheskaya problema. *Molodoi uchenyi*, (24), 916-919. (in Russian).
8. Bruner, Dzh. (1977). Psikhologiya poznaniya: za predelami neposredstvennoi informatsii.



Moscow. (in Russian).

9. Elkonin, D. B. (1995). *Psikhicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh*. Moscow. (in Russian).

10. Ivic, I. D. (1979). *Covek kao animal symbolisum Rasvoy sumbolickik sposobnosti*. Beograd.

11. Zaporozhets, A. V. (1978). *Znachenie rannikh periodov detstva dlya formirovaniya detskoj lichnosti. Printsip razvitiya v psikhologii*. Moscow. (in Russian).

12. Poddyakov, N. N. (1989). *Variativnost' preobrazovaniya predmeta doshkol'nikami kak uslovie ego poznaniya. Voprosy psikhologii*, (4). (in Russian).

13. Palagina, N. N. (1997). *Voobrazhenie u самого istoka*. Moscow. (in Russian).

14. Thurstone, L. L. (1924). *International library of psychology, philosophy, and scientific method. In The nature of intelligence*.

15. Zajonc, R. B. (1968). *Attitudinal effects of mere exposure. Journal of Personality and Social Psychology*, 9(2, Pt.2), 1-27. <https://doi.org/10.1037/h0025848>

16. Zajonc, R. B. (1980). *Feeling and thinking: Preferences need no inferences. American psychologist*, 35(2), 151.

17. Shchukina, G. I. (1984). *Aktual'nye voprosy formirovaniya interesa v obuchenii*. Moscow. (in Russian).

18. Naisser, U. (1981). *Poznanie i real'nost'. Smysl i printsipy kognitivnoi psikhologii*. Moscow. 230. (in Russian).

19. Vygotskii, L. S. (1982). *Myshlenie i rech'. In Problemy obshchei psikhologii*. Moscow. (in Russian).

*Работа поступила
в редакцию 14.02.2020 г.*

*Принята к публикации
19.02.2020 г.*

Ссылка для цитирования:

Иванова В. П., Кравченко О. И. Особенности организации когнитивного опыта детей дошкольного возраста // Бюллетень науки и практики. 2020. Т. 6. №3. С. 442-449. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/52/54>

Cite as (APA):

Ivanova, V., & Kravchenko, O. (2020). Features of the Organization of Cognitive Experience of Children of Preschool Age. *Bulletin of Science and Practice*, 6(3), 442-449. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/52/54> (in Russian).