

О.Г. Ивановская

ORCID № 0000-0002-1450-1338, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры логопедии, факультет дефектологии и социальной работы,
Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: logoped544@yandex.ru

СЕМАНТИЧЕСКИЙ РЕЗОНАНС У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ – ДЕВОЧЕК И МАЛЬЧИКОВ – В ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

Введение. В современном мире актуальны два подхода к образованию – естественнонаучный и гуманитарный. Естественнонаучный подход ориентирован на получение знаний, умений и навыков, гуманитарный подход даёт возможность эмоционально-ценностного освоения мира. Сочетание этих подходов гармонизирует развитие человека.

Материалы и методы. В текстовой деятельности существуют гендерные различия в понимании и продуцировании различных типов текстов младшими школьниками, которые рассмотрены нами с точки зрения семантического резонанса как момента узнавания, понятности, предпочтительности выбора образов, слов, метафор.

Результаты. Наше исследование показало, что мальчики 6–10 лет преимущественно продуцируют тексты-повествования. Девочки чаще создают тексты-описания.

Обсуждение. Тексты-повествования реализуют соотношение «речь – действительность». Мальчики актуализируют в них предикативный словарь, передают связи и отношения между явлениями действительности. Поэтому мальчики чаще немногословны, используют паралингвистические средства (пантомимику, звуковые жесты и др.). Девочки в текстовой деятельности реализуют соотношение «речь – моё сознание» и используют номинативный словарь.

Заключение. Стратегию мальчиков в текстовой деятельности можно назвать «интенсивной», это «углубление» в суть. Девочки идут по «экстенсивному пути», достигают языковой выразительности, «расширяя» текст за счёт словаря существительных и прилагательных. С возрастом гендерные предпочтения в текстовой деятельности сглаживаются. Задача педагога – развивать возможности ученического понимания и продуцирования разных типов текстов.

Ключевые слова: познание, понимание, гендерные различия, педагогика начальной школы, типы текстов, точность речи, выразительность речи, семантический резонанс.

Основные положения:

- определены подходы к изучению текстовой деятельности младших школьников;
- изучены данные исследователей естественнонаучного и гуманитарного направлений о текстовой деятельности младших школьников;
- определены гендерные предпочтения младших школьников при создании текстов-повествований и текстов-описаний;
- предпринята попытка объяснения гендерных предпочтений младших школьников в текстовой деятельности с точки зрения явления семантического резонанса.

1. Введение (Introduction)

В период динамичного развития общества достижение понимания представляет собой проблему, выдвигая на первый план вопрос «Что значит понять правильно?».

Ценности и смыслы в «знаниевой педагогике» лежат вне конкретного человека. Доминирующим методом познания является объяснение как установление связи между известным и неизвестным на основе закона. Понимание здесь – это

включение нового знания в систему. Такая система ориентирована на применение. Понимание выступает как освоение знания, регулирующего деятельность. Понимание в традиционной образовательной парадигме воспринимается в узком смысле как когнитивная процедура.

В гуманитарной образовательной парадигме понимание трактуется широко как способ бытия человека в мире, результат постижения смысла. Многообразие подходов человека к гуманитарной проблеме обуславливает множество несовпадающих теоретических объяснений, диалогический характер знаний и суждений. Понимание в гуманитарной образовательной парадигме плюрално, часто спорно, основано на субъект-субъектных отношениях участников образовательного процесса.

Метафорой понимания в традиционной образовательной парадигме может быть наблюдение А.А. Брудного, что понять – значит собрать действующую модель. Метафорой гуманитарного образования может быть умение, по замечанию А.А. Леонтьева, объяснять на языке Другого [1].

Таким образом, в современном поликультурном, многонациональном, поликонфессиональном мире актуален учёт точек зрения различных групп и сообществ людей. С этих позиций в современной педагогике необходим учёт и гендерных различий обучающихся [2].

На современном этапе развития образования, согласно требованиям ФГОС 2 поколения НОО, одной из приоритетных задач начальной школы является формирование у младших школьников такого универсального учебного действия, как умение строить речевое высказывание в устной и письменной формах.

Текстовая деятельность является одним из самых распространённых видов работ на уроке. Успешное обучение детей невозможно без полноценного понимания читаемых текстов. Проблеме особенностей понимания текста младшими школьниками посвящено много исследований, выполненных в рамках психолого-педагогического подхода (В.Г. Маранцман, Н.Д. Молдавская, М.Г. Качу-

рин, В.А. Левин, Г.Н. Кудина, М.А. Севрюгина и др.), в которых понимание текста рассматривается в ракурсе литературного развития учащихся. В психологических исследованиях понимание текста школьниками стало предметом изучения Б.А. Богуславской, Г.Д. Чистяковой, Г.Г. Граник, О.В. Соболевой, П.П. Локаловой и др. [3].

Различные подходы к обучению младших школьников работе с текстом, а также к его созданию рассматривались в методических исследованиях многих учёных: создание высказываний на основе знакомства с понятиями лингвистики текста (Т.А. Ладыженская, Л.М. Лосева, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева и др.); использование системного подхода в работе над развитием связной речи (Е.И. Никитина, Н.А. Пленкин, Г.С. Щеголева и др.); использование анализа текста-образца в процессе создания собственных высказываний (А.Е. Васильева, Е.П. Суворова и др.); реализация системно-деятельностного подхода в обучении продуцированию текста-описания (А.А. Штец и др.).

В содержании образования выделяются два аспекта – внешний (образовательная среда, учебные программы и иные средства, являющиеся носителями содержания образования) и внутренний (личностные изменения, приращения, уникальные для всех его участников – знания, умения, навыки, опыт общения, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностный опыт, являющиеся результатом понимания) [4].

Речь учителя является важным средством, используемым в образовательном процессе в качестве одного из носителей содержания образования. По мнению Т.Г. Браже, проблема речи учителя, какой бы предмет он ни преподавал, является общезначимой для всех педагогов. Речь учителя выполняет следующие функции: информирующую; мотивационную; организационную; обучающую; корректирующую; контролирующую; воспитательную и др. [5].

Адекватное использование учителем речи на уроке помогает ученикам достичь понимания учебного материала.

В педагогике нет единого определения этого понятия. Так, А.К. Колеченко отметил, что для понимания характерно ощущение ясности, внутренней связности, организованности рассматриваемых явлений. Для понимания учеником речи учителя, по А.К. Колеченко, необходимо выполнение следующих условий:

1. Язык, слова, примеры учителя должны быть понятны ученикам.

2. Должно быть совпадение их энтропий (уровней восприятия информации).

3. У ученика должна быть мотивация (желание понять).

4. Уровень культуры мышления учителя должен опираться на типологию мышления учащихся, чтобы все ученики поняли его объяснения [6].

Выполнение всех этих условий предполагает наличие общих смыслов у учеников и учителя. При этом смысл – это «индивидуальное значение» [7; 8].

Процесс понимания определённого сообщения может осуществляться только при возможности понимания отдельных слов, понимания «структуры целого предложения» – определённой системы слов, – понимания «целого сообщения», которое ни в коей мере не является суммой значений отдельных предложений [9].

В связи с этим важно рассмотреть вопрос о типах текстов, которые учатся воспринимать и создавать учащиеся в процессе развития речи. По способу передачи информации или способу изложения выделяются следующие типы текстов: описание, повествование, рассуждение [10].

Описание – текст, называющий предмет или явление, его признаки, свойства, качества, действия. Отличается статичностью, мягкой структурой, позволяющей переставлять его компоненты, «параллельной» связью предложений.

Повествование – сюжет, передающий развитие действия или состояния предмета во времени. Структура повествования более жёсткая, чем структура описания. Связь предложений может быть названа «последовательной».

Рассуждение – текст, включающий причинно-следственные конструкции, оценку. Состоит из тезиса, доказательства

и вывода. Структура может быть «древовидной», когда доказывается ряд выдвинутых положений и делается один вывод или из рассуждения по поводу одного тезиса следуют несколько выводов.

Дискуссионным в отечественной педагогике издавна являлся вопрос, о том, с составления ли описаний или повествований нужно начинать развитие связной речи школьников. По мнению К.Д. Ушинского, например, надо вначале учить описаниям, а затем уже переходить к повествованиям. «Родное слово» и «Детский мир и хрестоматия» К.Д. Ушинского содержали больше описаний, чем повествований. Эту точку зрения разделяли Д.И. Тихомиров, И.И. Паульсон, Н.Я. Некрасов. Но уже Л.Н. Толстой выразил сомнение, что описание предмета легче повествования. Об этом же писали Л.И. Поливанов, В.Я. Стоюнин, В.И. Чернышев и др. К концу XIX века утвердилась точка зрения, что степень сложности связных текстов возрастает так: повествования, описания, рассуждения (М.А. Рыбникова, В.А. Добромыслов, Н.В. Колокольцев, Н.С. Рождественский, В.А. Кустарева и др.). Однако не всегда сложность работы с текстом определяется его типом. Ученические сочинения-повествования, описания и рассуждения могут быть разными по степени трудности в зависимости от выбранного источника (Е.И. Тихеева) и равно доступными для ряда детей (Н.М. Соколов, Г.Г. Тумим) [11].

В то же время исследователи, представители естественнонаучных дисциплин (генетики, нейропсихологии, нейробиологии и др.), подчёркивают существенные различия между представителями мужского и женского пола, обусловленные различиями строения и функционирования мужского и женского организмов (В.А. Геодакян, Т.П. Хризман, В.Д. Еремеева, Т.Д. Лоскутова и др.). Это касается и текстовых высказываний девочек и мальчиков-учеников младших классов (6–10 лет) [12].

Текстам девочек свойственна центрированность на собственных и чужих переживаниях, тогда как мальчики проявляют большее внимание к окружаю-

шему миру и исследовательское отношение к нему (Д.И. Бойков, С.В. Бойкова, А.Л. Сиротюк) [13; 14].

Мы предположили, что мальчики скорее склонны составлять тексты-повествования, тогда как девочки чаще являются авторами описаний.

Целью нашего исследования было провести мысленный эксперимент (на основе опубликованных данных) и показать, что разнообразные выразительные средства языка, используемые девочками, не являются следствием преобладания у них словесно-логического мышления, тогда как точность и краткость, обилие паралингвистических языковых средств, свойственные мальчикам, не свидетельствуют о скудости их языкового запаса.

Для достижения целей нашего исследования мы решали следующие задачи:

1. Подобрать научные источники представителей естественных (генетика, нейробиология) и гуманитарных (педагогика, психология) направлений, приводящие высказывания мальчиков и девочек 6–10 лет.

2. Сравнить языковые и неязыковые средства, используемые девочками и мальчиками, идентифицировать среди их высказываний тексты-повествования и тексты-описания.

3. Обозначить причины и следствия использования мальчиками и девочками различных языковых стратегий.

2. Материалы и методы (Materials and Methods)

Анализ педагогических ситуаций убеждает, что педагогическая деятельность сегодня так же, как и жизнь общества, нередко протекает в условиях дефицита понимания [15].

Каждый человек является носителем уникального семантического пространства, под которым понимается система функционально оправданных связей между значимыми для некоторого круга лиц семантическими элементами. Эти семантические элементы представляют собой множество подпространств – тех фрагментов внутреннего мира, которые соответствуют определённым фрагментам внешнего мира и жизненному опыту взаимодействия человека с ним [16; 17].

Повседневную жизнь человека можно рассматривать как непрерывное путешествие (переходы) из одного семантического пространства в другое, осуществляющееся по мере того, как человек относит себя к той или иной общности людей, обладающей сходными смысловыми характеристиками: потребностями, интересами, ценностями, знаниями, привычками и пр. [18; 19].

Результат обнаружения сходства семантических пространств людей есть семантический резонанс. Момент его возникновения переживается человеком как узнавание, понятность образов, слов и метафор [20]. Проявлением семантического резонанса могут считаться собственные высказывания человека, отражающие его типичные способы реагирования в ответ на типичные жизненные ситуации.

Наша цель – обнаружить и изучить разнообразные проявления семантического резонанса, обосновать идею, что понимание процессуально, а семантический резонанс моментален, но способен облегчить понимание и сделать его личностно значимым.

Гендерная принадлежность, по нашему мнению, может служить причиной возникновения семантического резонанса.

С точки зрения естественных наук (генетики, нейробиологии, нейропсихологии) женский организм является «хранителем» генотипа, обеспечивает стабильность существования человека как биологического вида. Мужской организм, напротив, гарантирует изменчивость вида.

По нашему мнению, выражающему психолого-педагогическую точку зрения, эти особенности отражаются на способности девочек создавать высказывания в «горизонтальной» плоскости, «вращаясь» вокруг подробностей и продуцируя тексты-описания, тогда как мальчики «углубляются» в суть и охотнее создают тексты-повествования [21].

Использование обеих языковых стратегий обеспечивает языковое развитие, когда поступательное движение сочетается с концентрическим вращением [22]. Схема представлена на рис. 1.

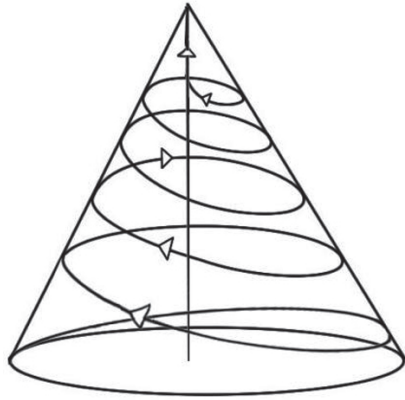


Рис. 1. Схема языкового развития в образовательной деятельности

Fig. 1. Diagram of language development in educational activity

Мы применили для данного исследования метод наблюдения, контент-анализ и интент-анализ ученических текстов [23]. В качестве материала исследования были использованы ученические высказывания, отобранные учёными-представителями естественнонаучного и гуманитарного направлений. Для большей достоверности были выбраны русскоязычные и англоязычные источники.

3. Результаты (Results)

Мы рассмотрели детские тексты, собранные как исследователями ней-

ропсихологического, так и психолого-педагогического направлений.

Текстовой деятельности младших школьников на уроке предшествует их способность строить речевые высказывания в повседневной жизни. Младшие школьники (и девочки, и мальчики) хотят быть выслушанными, хотя взрослые не всегда настроены их слушать [24].

Поэтому дети «изобретают» свои истории. При этом под историей мы понимаем рассказ о том, что значимо. Испанский режиссёр Л. Бунюэль говорил: «Если хочешь сделать свою жизнь интересной, расскажи о ней историю». И ещё: «Фантазия и реальность одинаково индивидуальны и одинаково прочувствованы, так что их беспорядок в историях – вопрос лишь относительной важности» [25, р. 46]. Истории, в основном, создаются в устной форме.

Приведём примеры рисунков мальчиков и девочек, рассматривая их как истории-предшественницы развёрнутого речевого высказывания.

На рис. 2 приведена работа мальчика под названием «После снегопада». Девочка данную историю рассказывает совсем по-другому [26].

История «После снегопада», рассказанная девочкой представлена на рис. 3.

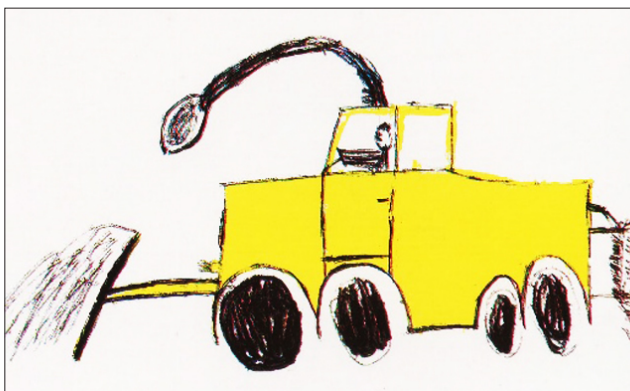


Рис. 2. «После снегопада». Рисунок мальчика

Fig. 2. “After snowfall”. Boy’s picture



Рис. 3. «После снегопада». Рисунок девочки

Fig. 3. “After snowfall”. Girl’s picture

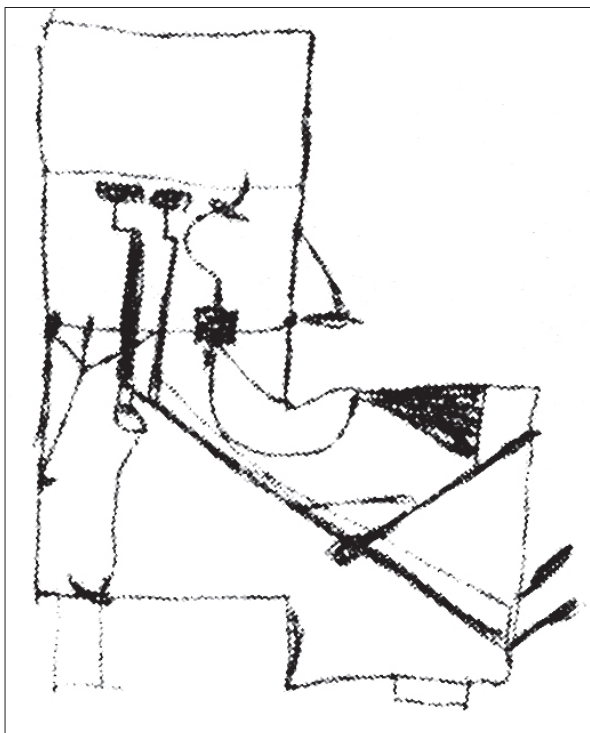


Рис. 4. «Наше пианино».

Рисунок мальчика

Fig. 4. “Our piano”.
Boy’s picture



Рис. 5. «Наше пианино».

Рисунок девочки

Fig. 5. “Our piano”.
Girl’s picture

На рис. 4 приведена работа мальчика «Наше пианино». Этот же рисунок делает девочка [27].

Из примеров видно, что девочки в рисунках на заданные темы обычно изображают себя и/или пишут своё имя. Мальчики часто изображают, какие действия происходят в заданной ситуации или «ситуацию в разрезе», как на рис. 4.

А вот рассказы брата и сестры об одной и той же ситуации [25, с. 186]:

Брат: «Мы добежали до конца дома. И я – первый. Потом мы повернули обратно, и были здесь через тридцать секунд».

Сестра: «Я сказала себе: «Это особенный день, так что не надо шума». Я так сказала себе: «Просто беги на цыпочках, и если ты почувствуешь усталость – не шуми, потому что не хочешь же ты разрушить свой особенный день!»».

Истории девочек содержат больше прилагательных, чем истории мальчиков, в которых много глаголов. Приведём рассказы детей о каникулах [25, р. 91]:

Мальчик: «Я прогуливал мою собаку,

и она меня потащила. Я порезал руку. Я ходил в плавание много раз. Я прыгал и споткнулся на камне, и у меня было много царапин на колене».

Девочка: «Мы поехали в Италию и провели там интересные каникулы. Мы были там летом. Мы были в Луна-парке. Мы купались в горном озере. Вода была холодная и чистая. Мы проехали через Альпы. Там были гонщики на мотоциклах».

Приведённый рассказ мальчика содержит 7 глаголов и ни одного прилагательного, тогда как в рассказе девочки 4 прилагательных и 8 глаголов, но глагол «ехать» встречается 2 раза, а глагол «быть» – 3 раза, следовательно, её рассказ содержит только 4 неповторяющихся глагола.

Мальчики и девочки по-разному строят свои истории. Девочки чаще строят описание вокруг одного центрального события, тогда как мальчики включают центральное событие в цепочку других событий. Приведём рассказы на тему «Худший день»:

Девочка: «Идёт дождь. Я разбиваю свою любимую чашку. Моя глупая собака убегает. Это день ужасных страданий» [25, р. 17].

Мальчик: «Господи! У меня был худший день. Во-первых, у меня лопнула шина. Во-вторых, я потерял свой блокнот. Потом пришла мама и отругала меня» [25, р. 87].

В приведённых рассказах снова количество глаголов преобладает у мальчика, а количество прилагательных – у девочки.

А вот ученические тексты – письменные сочинения по картине И.И. Левитана «Золотая осень» (курсив наш – О.И.) [28]:

1. «На этой картине изображён осенний лес днём. Уже пожелтела трава. На ней разбросаны разноцветные листья. Ёлочки окрашены в зелёный цвет, только темнее, чем летом. Пожелтевшие деревья стоят плотной стеной. Кажется, царит тишина и покой» (*описание*).

2. «На картине художник изобразил берег реки. По берегам этой реки лужайка. На этой лужайке растут деревья. Осенью все листья становятся жёлтыми. Вот и эти все деревья стали жёлтыми» (*описание с цепочечной связью, где рема предыдущего предложения становится темой следующего*).

3. «Вода в этих местах была очень прозрачная. Всё было видно на дне. Видны были камушки и небольшие рыбки. Это был обед, и солнце слепило глаза. В траве ползали букашки, летали жуки. Птицы летали» (*повествование*).

Исследовательница, собравшая эти сочинения, указала, что считает наиболее удачным первое, тогда как второе демонстрирует сложности овладения рассказом-описанием, а третье является однозначно неудачным. Как женщина она непроизвольно в качестве наиболее предпочтительного выбрала текст-описание [29–31]. Мы бы посмотрели на это противопоставление с точки зрения оригинальности ученических мыслей и с точки зрения пола ученика, написавшего третье сочинение (автор указывает, что это – мальчик).

В любом случае, сложнее ли текст-описание, чем повествование или они являются отражением разных спосо-

бов познания мира, можно вспомнить А. Эйнштейна, который рассказывал о червяке, ползущем по яблоку по прямой, замечая, что у червяка есть ещё в запасе способ прогрызть яблоко насквозь. Тогда изменится ситуация, при которой путь, пройденный червяком, может быть велик, а перемещение равно нулю. Тогда червяк сможет обнаружить, что яблоко – не прямое и плоское, а что у него есть глубина. Мнение А. Эйнштейна отражает предпочтительность «углубления в суть» с мужской точки зрения.

4. Обсуждение (Discussion)

Мы рассматриваем детские истории и созданные ими письменные тексты с точки зрения семантического резонанса, который понимаем как момент понятности образа, ясности слова, метафоры [32]. Семантический резонанс у мальчиков и девочек вызывают разные типы текстов.

Текстам мальчиков свойственна большая точность как реализация соотношения «речь – действительность». Они строят «действующие модели» действительности и, чаще ориентируясь на знания, а не на ощущения, продуцируют тексты-повествования. Девочки чаще реализуют в своих текстах соотношение «речь – моё сознание», применяя много разнообразных выразительных языковых средств, продуцируя тексты-описания.

Тексты-повествования требуют более строгой логики построения, менее пространны, направлены «к самой сути». Тексты-описания идут «к сути» другим путём – через ощущения автора, поэтому легко допускают перестановку и даже пропуск некоторых содержательных блоков [33]. Такая стратегия – это, несомненно, способ найти «общий язык» с окружающими.

С возрастом различия в текстовой деятельности мужчин и женщин сглаживаются, семантический резонанс возникает у них во всё большем разнообразии ситуаций, что отражает богатство опыта освоения ими окружающего мира. Но до конца гендерные различия не сглаживаются.

На наш взгляд, преобладание женского воспитания в дошкольном и младшем

школьном возрасте, обуславливает большую успешность девочек в этом возрастном периоде [34]. Этот вопрос нуждается в дальнейшем исследовании.

5. Заключение (Conclusion)

Таким образом, в современном мире актуальны два подхода к образованию – естественнонаучный и гуманитарный. Естественнонаучный подход ориентирован на получение знаний, умений и навыков, гуманитарный подход даёт возможность эмоционально-ценностного освоения мира. Сочетание этих подходов гармонизирует развитие человека. В текстовой деятельности существуют гендерные различия в понимании и продуцировании различных типов текстов младшими школьниками, которые рассмотрены нами с точки зрения семантического резонанса как момента узнавания, понятности, пред-

почтительности выбора образов, слов, метафор. Наше исследование показало, что мальчики 6–10 лет преимущественно продуцируют тексты-повествования в реализации соотношения «речь – действительность», актуализируя предикативный словарь, связи и отношения между явлениями действительности. Девочки чаще создают тексты-описания, реализуя соотношение «речь – моё сознание» и используют номинативный словарь. Стратегию мальчиков в текстовой деятельности можно назвать «интенсивной», это «углубление» в суть. Девочки идут по «экстенсивному пути», достигают языковой выразительности, «расширяя» текст за счёт словаря существительных и прилагательных. Задача педагога – развивать возможности учебного понимания и продуцирования текстов.

Библиографический список

1. Ивановская, О.Г. Семантический резонанс как способ понимания смысла педагогических текстов [Текст] / О.Г. Ивановская // Вестник Новгородского государственного университета. – 2015. – № 5(88). – С. 48–51.
2. Ивановская, О.Г. Педагогика текста и психолингвистика [Текст]: учеб. пособие / О.Г. Ивановская. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2015. – 160 с. – (Высшее образование. Бакалавриат).
3. Журавлёва, О.Н. Гуманитарная модель современного учебника: проектирование и экспертиза содержания [Текст]: монография / О.Н. Журавлёва. – СПб.: СПбАППО, 2009. – 174 с.
4. Щепланова, Е.И. Психологические проблемы школьной адаптации интеллектуально одарённых подростков [Текст] / Е.И. Щепланова // Вопросы психологии. – 2017. – № 3. – С. 16–27.
5. Браже, Т.Г. Гуманитарная культура взрослых как андрагогическая проблема [Текст]: монография / Т.Г. Браже. – СПб.: СПбАППО, 2008. – 156 с.
6. Колеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий [Текст]: пособие для преподавателей / А.К. Колеченко. – СПб.: Каро, 2008. – 368 с.
7. Ермолаева, М.Г. Авторская позиция учителя как предмет педагогического исследования [Текст]: монография / М.Г. Ермолаева. – СПб.: СПбАППО, 2010. – 148 с.
8. Никишина, В.Б. Структура событийного пространства личности на разных этапах возрастного развития [Текст] / В.Б. Никишина, Е.А. Петраш // Вопросы психологии. – 2017. – № 3. – С. 28–39.
9. Ермолаева, М.Г. Продуктивная самостоятельность учителя и её сопровождение в постдипломном педагогическом образовании [Текст]: монография / М.Г. Ермолаева. – СПб.: СПбАППО, 2010. – 156 с.
10. Притчи, сказки, метафоры в развитии ребёнка [Текст]: монография / О.Г. Ивановская [и др.]. – СПб.: Речь, 2006. – 296 с.
11. Кричевский, В.Ю. Монологи об учителе [Текст]: монография / В.Ю. Кричевский. – СПб.: СПбАППО, 2003. – 174 с.
12. Еремеева, В.Д. Мальчики и девочки два разных мира. Нейропсихологии – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам [Текст] / В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 184 с.

13. Бойков, Д.И. Как учить детей общаться [Текст]: рук. для дет. психолога и логопеда : учеб.-метод. пособие для дошк. образоват. учреждений и высш. учеб. пед. заведений / Д.И. Бойков, С.В. Бойкова. – СПб.: СОЮЗ, 2004. – 351 с.: ил.
14. Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения [Текст] / А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.
15. Ивановская, О.Г. «Симметричные» тексты как тексты особого вида и синергетические педагогические технологии как способ их углублённого понимания [Текст] / О.Г. Ивановская // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2012. – № 1. – Т. 3. Педагогика. – С. 147–160.
16. Ивановская, О.Г. Семантический резонанс у учителей на педагогические тексты, иллюстрирующие профессиональное использование просодических компонентов речи [Текст] / О.Г. Ивановская // Гуманизация образования. – 2016. – № 1. – С. 57–64.
17. Переверзина, О.Ю. Понятийный и исследовательский дискурс проблемы жизненных стратегий личности [Текст] / О.Ю. Переверзина, Ю.В. Сиягин // Вопросы психологии. – 2017. – № 3. – С. 149–158.
18. Пинкер, Стивен. Язык как инстинкт [Текст]: пер. с англ. / С. Пинкер. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 456 с.
19. Зирко, А.В. Аутентичные вокализации: поиск голоса внутреннего Я [Текст] / А.В. Зирко, А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – 2017. – № 3. – С. 61–70.
20. Ивановская, О.Г. Семантический резонанс и понимание текстов [Текст]: монография / О.Г. Ивановская. – СПб.: Речь, 2011. – 302 с. – С. 109.
21. Белоусов, К.И. Синергетика текста: от структуры к форме [Текст] / К.И. Белоусов. – М.: ЛИБРОКОМ, 2016. – 248 с.
22. Муратова, Е.Ю. Лингвосинергетика поэтического текста [Текст]: монография / Е.Ю. Муратова. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 220 с. – (Научная мысль).
23. Фролова, О.Е. Мир, стоящий за текстом [Текст] / О.Е. Фролова. – М.: ЛКИ, 2012. – 320 с.
24. Винокур, Т.Г. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения [Текст] / Т.Г. Винокур. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 176 с.
25. Engel S. Stories Children Tell. New York: W.H. Freeman and Company, 1994. 246 p.
26. Еремеева, В.Д. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологии – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам [Текст] / В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 184 с. – Форзац.
27. Кольцова, М.М. Ребёнок учится говорить [Текст] / М.М. Кольцова. – М.: Советская Россия, 1973. – 160 с.
28. Кринчанская, Е.А. Особенности детских письменных текстов различных композиционно-речевых форм [Текст] / Е.А. Кринчанская // Проблемы онтолингвистики: сборник работ молодых исследователей – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1997. – С. 42–46.
29. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н. Караулов. – М.: ЛКИ, 2010. – 264 с.
30. Ван Гауберген, М. Фатический элемент в ритуальной динамике [Текст] / М. ван Гауберген // Ритуал в языке и коммуникации: сборник статей. – М.: РГГУ, 2013. – С. 225–230.
31. Ивановская, О.Г. Реализация фатической функции в речи учителя на уроке как педагогическая проблема (в зеркале анекдота) [Текст] / О.Г. Ивановская // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2011. – № 4. – Т. 3. Педагогика. – С. 136–148.
32. Ивановская, О.Г. Семантический резонанс и понимание текстов [Текст]: монография / О.Г. Ивановская. – СПб.: Речь, 2011. – 302 с.
33. Ивановская, О.Г. Работа с синонимами и антонимами как герменевтический приём в подготовке педагогов [Текст] / О.Г. Ивановская // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 8. – С. 115–119.
34. Ивановская, О.Г. Семантический резонанс у будущих учителей на представление стилей педагогического взаимодействия средствами метафоры [Текст] / О.Г. Ивановская // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3. – С. 31–38.

O.G. Ivanovskaya

ORCID No. 0000-0002-1450-1338, Candidate of Sciences (Education), Associate Professor, Department of Speech-Therapy, Leningrad State University named after Alexander Pushkin, Saint-Petersburg, Russia. *E-mail:* logoped544@yandex.ru

SEMANTIC RESONANCE AMONG YOUNG SCHOOLCHILDREN AGED 6–10 (GIRLS AND BOYS) IN THEIR TEXTUAL ACTIVITY

Abstract

Introduction: In modern world there are two relevant approaches to education – the scientific and humanitarian. The scientific approach focuses on the acquisition of knowledge and skills, the humanitarian approach enables emotional and value development. The combination of these approaches harmonizes personal development.

Materials and Methods: In the textual activity there are gender differences in understanding and producing different types of texts by young schoolchildren. They are considered from the point of view of semantic resonance. Semantic resonance is a moment of recognition, clarity, and preference in selecting images, words, and metaphors.

Results: Our study showed that 6–10-year old boys, mostly produce narrative texts. Girls are more likely to create descriptive texts.

Discussion: Narrative texts reflect the “it – reality” ratio. In texts, boys actualize their predicate dictionary, and transfer the relationship between phenomena of life. Therefore, boys are often laconic and prefer to use para-linguistic means (pantomime, sound gestures, etc.). Girls in textual activity implement the “this is my consciousness” ratio and use their nominative dictionary.

Conclusion: Boy’s strategy in textual activity can be called “intense”, it is a “dive” into essence. Girls go through “an extensive way”, reach the language of expression, “expanding” the text using the dictionary of nouns and adjectives. With time, gender preferences in textual activity are smoothed out. The teacher’s task is to develop the capabilities of students’ understanding and expression of different types of texts.

Keywords: knowledge, understanding, gender differences, education, elementary school, text types, accuracy of speech, expressiveness of speech, semantic resonance

Highlights:

- The study defines approaches to research of textual activity of young schoolchildren.
- The author investigates data of scientific and humanitarian approaches of textual activity of young schoolchildren.
- The research identifies gender preferences of young schoolchildren when creating narrative and descriptive texts.
- The study also explains gender preferences of young schoolchildren in textual activity from the point of view of the phenomenon of semantic resonance.

References

1. Ivanovskaya O.G. (2015), Semanticheskij rezonans kak sposob ponimaniya smysla pedagogicheskikh tekstov [Semantic resonance as a way of understanding the meaning of pedagogical texts]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 5 (88), 48–51. (In Russian).
2. Ivanovskaya O.G. (2015), *Pedagogika teksta i psikholingvistika* [Pedagogics of the text and psycholinguistics], M.: FORUM: INFRA-M, Publ. (In Russian).
3. Zhuravleva O.N. (2009), *Gumanitarnaiia model' sovremennogo uchebnika: proektirovanie i ekspertiza sodержaniia: monografiia* [The humanitarian model of a modern textbook: design and content examination: the monograph], SPb.: SPbAPPO Publ. (In Russian).

4. Shcheblanova E.I. (2017), *Psichologicheskie problemy shkol'noj adaptacii intellektual'no odaryonnykh podrostkov* [Psychological problems of intellectually gifted adolescents during school adaptation]. *Voprosy Psikhologii*. 3, 16–27. (In Russian).
5. Brazhe T.G. (2008), *Gumanitarnaiia kul'tura vzroslykh kak andragogicheskaiia problema* [Humanitarian culture of adults as an adragogical problem], SPb.: SPbAPPO Publ. (In Russian).
6. Kolechenko A.K. (2008), *Entsiklopediia pedagogicheskikh tekhnologii* [Encyclopedia of pedagogical technologies], SPb.: Karo Publ. (In Russian).
7. Ermolaeva M.G. (2010), *Avtorskaia pozitsiia uchitelia kak predmet pedagogicheskogo issledovaniia* [The author's position of the teacher as the subject of pedagogical research], SPb.: SPbAPPO Publ. (In Russian).
8. Nikishina V.B., Petrash E.A. (2017), *Struktura sobytijnogo prostranstva lichnosti na raznykh etapakh vozrastnogo razvitiia* [Structure of a personal space of events in different developmental stages]. *Voprosy Psikhologii*. 3, 28–39. (In Russian).
9. Ermolaeva M.G. (2010), *Produktivnaia samostoiatel'nost' uchitelia i ee soprovozhdenie v postdiplomnom pedagogicheskom obrazovanii* [Productive autonomy of the teacher and its support during postgraduate pedagogical education], SPb.: SPbAPPO Publ. (In Russian).
10. Ivanovskaya O.G., Savchenko S.F., Barabokhina V.A., Bezborodkina E.S., Gadasina L.I., Shkarina N.V. (2006), *Pritchi, skazki, metafory v razvitiu rebenka* [Parables, tales, metaphors in child development], SPb.: Rech' Publ. (In Russian).
11. Krichevskii V.YU. (2003), *Monologi ob uchitele* [Monologues about the teacher], SPb.: SPbAPPO Publ. (In Russian).
12. Eremeeva V.D. Khrizman T.P. (1998), *Mal'chiki i devochki dva raznykh mira. Neiropsikhologii – uchiteliam, vospitateliu, roditeliu, shkol'nyim psikhologam* [Boys and girls are two different worlds. Neuropsychology for teachers, parents, school psychologists], M.: LINKA-PRESS Publ. (In Russian).
13. Boikov D.I., Boikova S.V. (2004), *Kak učit' detei obshchat'sia* [How to teach children to communicate], SPb.: NOU “SOYUZ” Publ. (In Russian).
14. Sirotiuk A.L. (2003), *Neiropsikhologicheskoe i psikhofiziologicheskoe soprovozhdenie obucheniia* [Neuropsychological and psychophysiological support of learning], M.: TC Sfera Publ. (In Russian).
15. Ivanovskaya O.G. (2012), “Simmetrichnye” teksty kak teksty osobogo vida i sinergeticheskie pedagogicheskie tekhnologii kak sposob ih uglublyonnogo ponimaniia [“Symmetrical” texts as texts of a special kind and a synergistic educational technology as a way to in-depth understanding]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 3 (1), 147–160. (In Russian).
16. Ivanovskaya O.G. (2016), *Semanticheskij rezonans u uchitelej na pedagogicheskie teksty, illyustriruyushchie professional'noe ispol'zovanie prosodicheskikh komponentov rechi* [The semantic resonance of the teachers on the pedagogical texts, illustrating the professional use of prosodic components of speech]. *Gumanizaciya obrazovaniia*. 1, 57–64. (In Russian).
17. Pereverzina O.Yu., Sinyagin Yu.V. (2017), *Ponyatijnij i issledovatel'skij diskurs problemy zhiznennykh strategii lichnosti* [Notional and research discourse: problems of personal life strategies]. *Voprosy Psikhologii*. 3, 149–158. (In Russian).
18. Pinker S. (2009), *Iazyk kak instinct* [The language instinct], M.: Knizhnyj dom “LIBROKOM” Publ. (In Russian).
19. Zirko A.V., Orlov A.B. (2017), *Autentichnye vokalizacii: poisk golosa vnutrennego YA* [Authentic vocalizations: in search of the voice of the inner self]. *Voprosy Psikhologii*. 3, 61–70. (In Russian).
20. Ivanovskaya O.G. (2011), *Semanticheskii rezonans i ponimanie tekstov* [The semantic resonance and understanding of texts], SPb.: Rech' Publ. (In Russian).
21. Belousov K.I. (2016), *Sinergetika teksta: Ot struktury k forme* [Synergetics of the text: From structure to shape], M.: Knizhnyj dom “LIBROKOM” Publ. (In Russian).
22. Muratova E.IU. (2016), *Lingvosinergetika poeticheskogo teksta: monografiia* [Linguosynergetics of the poetic text: the monograph], M.: INFRA-M Publ. (In Russian).
23. Frolova O.E. (2012), *Mir, stoiashchii za tekstom* [The world behind the text], M.: LKI Publ. (In Russian).

24. Vinokur T.G. (2009), *Govoriashchii i slushaiushchii: Varianty rechevogo povedeniia* [The speaker and the listener: Variants of speech behavior], M.: Knizhnyj dom «LIBROKOM Publ. (In Russian).
25. Engel S. (1994), *Stories Children Tell*, W.H. Freeman and Company, New York, NY Publ.
26. Ereemeeva V.D., Khrizman T.P. (1998), *Mal'chiki i devochki dva raznykh mira. Neiropsikhologii – uchiteliam, vospitateliam, roditeliam, shkol'nym psikhologam* [Boys and girls are two different worlds. Neuropsychology for teachers, parents, school psychologists], M.: LINKA-PRESS Publ. (In Russian).
27. Kol'tsova M.M. (1973), *Rebenok uchitsia govorit'* [A child learns to speak], M.: Sovetskaya Rossiya Publ. (In Russian).
28. Krinchanskaia E.A. (1997), Osobennosti detskikh pis'mennykh tekstov razlichnykh kompozitsionno-rechevykh form [Features of children's written texts of various compositional-speech forms]. *Problemy ontolingvistiki: sbornik rabot molodykh issledovatelei*. SPb.: RGPU im. A.I. Gercena. 42–46. (In Russian).
29. Karaulov Yu.N. (2010), *Russkii iazyk i iazykovaia lichnost'* [Russian language and linguistic personality], M.: LKI Publ. (In Russian).
30. Van Gaubergen M. (2013), Faticheskii element v ritual'noi dinamike [Phatic element in the ritual dynamics]. *Ritual v iazyke i kommunikatsii*. M.: RGGU. 225–230. (In Russian).
31. Ivanovskaya O.G. (2011), Realizaciya faticheskoj funkcii v rechi uchatelya na uroke kak pedagogicheskaya problema (v zerkale anekdota) [The realization of phatic function of the teacher's speech as a pupils' problem (in the mirror of school joke)]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 3 (4), 136–148. (In Russian).
32. Ivanovskaya O.G. (2011), *Semanticheskii rezonans i ponimanie tekstov* [The semantic resonance and understanding of texts: the monograph], SPb.: Rech' Publ. (In Russian).
33. Ivanovskaya O.G. (2014), Rabota s sinonimami i antonimami kak germeneticheskij priyom v podgotovke pedagogov [Work with the synonyms and antonyms as a hermeneutic technique in teachers' training]. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 8, 115–119. (In Russian).
34. Ivanovskaya O.G. (2016), Semanticheskij rezonans u budushchih uchitelej na predstavlenie stilej pedagogicheskogo vzaimodejstviya sredstvami metafory [Semantic resonance of future teachers to presentation of the pedagogical interaction styles by means of metaphor]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 3, 31–38. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.11

УДК 51(07)
ББК 74.262.21

**М.М. Исакова¹, Р.Г. Тлупова², С.Х. Канкулова³,
Ф.А. Эржибова⁴, А.С. Ибрагим⁵**

¹ ORCID № 0003-1189-9456, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры алгебры и дифференциальных уравнений, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Российская Федерация.

E-mail: isakova2206@mail.ru;

² ORCID № 0002-6336-1378, преподаватель кафедры математических и общих естественнонаучных дисциплин колледжа информационных технологий и экономики, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Российская Федерация. *E-mail:* rgtibra05@mail.ru;

³ ORCID № 0003-2418-1232, преподаватель кафедры математических и общих естественнонаучных дисциплин колледжа информационных технологий и экономики, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Российская Федерация. *E-mail:* kankul8614@yandex.ru;