

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского»

На правах рукописи

**ЯБЛОКОВА Аида Вячеславовна**

**КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ В СТРУКТУРЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

Специальность 19.00.07 - педагогическая психология

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

Научный руководитель:  
доктор психологических наук,  
доцент, Карпова Елена Викторовна

Ярославль 2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ .....	14
1.1. Проблема психологической готовности к школьному обучению в современной психологии .....	14
1.2. Когнитивные аспекты готовности к обучению в школе .....	35
1.3. Когнитивные стили в структуре интеллектуальной готовности к обучению в школе .....	44
Выводы по первой главе .....	78
ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ .....	81
2.1. Методологические аспекты исследования .....	81
2.2. Характеристика процедуры и методов исследования .....	84
2.3. Методы обработки и интерпретации результатов исследования .....	91
Выводы по второй главе .....	96
ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ .....	98
3.1. Анализ когнитивных стилевых особенностей детей 6-7 лет .....	98
3.2. Связь когнитивных стилей с уровнем интеллектуального развития и успешностью обучения в школе на начальном этапе .....	110
3.3. Структурно-психологический анализ взаимосвязи когнитивных стилевых особенностей с уровнем интеллекта у детей 6-7 лет .....	122
3.4. Структурно-психологический анализ взаимосвязи когнитивных стилевых особенностей с успешностью обучения у детей 6-7 лет .....	133
Выводы по третьей главе .....	140
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	144
ЛИТЕРАТУРА .....	150
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	169

Приложение 1. Бланк экспертной оценки успешности обучения первоклассников ....	170
Приложение 2. Инструкция и примеры заданий методики исследования когнитивного стиля «дифференцированность поля» .....	172
Приложение 3. Инструкция и примеры заданий методики «Сравнение похожих рисунков» для исследования когнитивного стиля «тип реагирования» .....	173
Приложение 4. Инструкция и бланк методики репертуарных решеток .....	176
Приложение 5. Инструкция, примеры картинок и бланк протокола методики «Leveling- Sharpening House test» .....	178
Приложение 6. Методика «Свободная сортировка объектов» .....	181
Приложение 7. Сводная таблица данных исследования .....	182
Приложение 8. Результаты математической обработки данных исследования .....	189
Приложение 9. Матрицы интеркорреляций степени выраженности показателей когнитивных стилей в группах испытуемых с разным уровнем интеллекта (для 2 и 3 групп) .....	193
Приложение 10. Матрицы интеркорреляций степени выраженности показателей когнитивных стилей в группах испытуемых с разным уровнем успешности обучения (для 2 и 3 групп) .....	195

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** Проблема готовности к обучению в школе является одной из центральных и достаточно разработанных в возрастной и педагогической психологии. Готовность ребенка к школе выступает существенным фактором успешного его перехода к систематическому организованному школьному обучению. Данный этап очень важен в жизни каждого ребенка, поскольку от того, насколько успешным он будет, зависит его отношение к школе, к самому процессу учения, успеваемость в последующие годы и, в конечном счете, благополучие его школьной и взрослой жизни. Следует отметить, что успешность обучения является одной из составляющих психологического здоровья школьников, сохранением которого обеспокоено всё психолого-педагогическое сообщество.

Исследованием проблемы готовности к школьному обучению занимались многие отечественные (М. М. Безруких, Л. И. Божович, Л. А Венгер, А. Л. Венгер, Л. С. Выготский, Н. И. Гуткина, В. В. Давыдов, С. П. Ефимова, Е. Е. Кравцова, А. Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Т.Д. Марцинковская, Н.В. Нижегородцева, Н. Г. Салмина, В. Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин и др.) и зарубежные авторы (Дж. Брунер, Р. Заззо, Я. Йерасек, А. Керн, Д. Озубел, С. Штребел и др.). Несмотря на множество различных подходов к проблеме готовности, общепризнанным является мнение, что для успешного начала школьного обучения необходимо, чтобы у ребенка были сформированы некоторые предпосылки учебной деятельности. Также многие авторы сходятся во мнении, что одним из существенных ее показателей является уровень интеллектуального развития ребенка. В связи с этим определены критерии интеллектуальной готовности к школе, которые можно диагностировать у каждого конкретного ребенка с помощью самых разнообразных методик, прогнозируя успешность его обучения.

Среди прочих факторов успешного перехода к систематическому школьному обучению выделяют мотивационный, коммуникативный, эмоционально-волевой компоненты готовности к школе, которые отражают также некие общие черты, которые должны быть сформированы у ребенка к моменту поступления в школу. Однако бывают случаи, когда готовый к школе ребенок испытывает различного рода трудности адаптации к условиям школьного обучения, проявляющиеся, в том числе, в недостаточно успешном овладении им учебной деятельностью. Одной из причин таких трудностей могут являть-

ся индивидуально-типологические свойства личности, к которым относятся когнитивные стили. Индивидуальный стиль познания, деятельности ребенка может способствовать успешному обучению, а может, в случае его рассогласования со стилем, предъявляемым учителем (программой), затруднять учебную деятельность.

В настоящее время очевидным является факт, что способ деятельности не может не оказывать влияния на ее результат. Проблема стилевых особенностей когнитивной сферы связана с психологической готовностью к школе через парадигму интеллекта, в которой интеллект выступает как интеграция отдельных свойств. Когнитивные стили, согласно модели структурной организации интеллекта М. А. Холодной, являются одним из его компонентов. Выступая в качестве способов осуществления интеллектуальной деятельности, они вносят свой вклад в ее продуктивность.

Существует достаточно большое количество работ, посвященных проблеме когнитивных стилей в целом, а также их влияния на продуктивность деятельности (Р. Гарднер, Дж. Каган, Дж. Келли, В. Мак-Кенней, С. Мессер, С. Сантостефано, Г. Уиткин, Ф. Хольцман, Г. Клаус, Е. С. Алешина, И. Н. Козлова, В. Колга, В. С. Мерлин, М. А. Холодная, И. П. Шкуратова А. Л. Южанинова и др.). Что касается анализа связи успешности обучения с различными стилевыми характеристиками личности, то наиболее исследованными в данном отношении являются лишь некоторые из них, а именно: дифференцированность поля и тип реагирования. Кроме того, работ, посвященных изучению когнитивных стилей в детском возрасте, крайне мало, поэтому вопрос о существовании индивидуальных стилевых особенностей в дошкольном и младшем школьном возрасте и их влиянии на успешность обучения является особенно острым. Исследование данной проблемы будет способствовать развитию теоретических представлений о закономерностях генетического развития когнитивных стилей, о факторах психологической готовности к обучению в школе, а также решению задач практического плана, связанных с учетом индивидуальных особенностей детей в процессе обучения.

Важнейшей задачей школьного образования является повышение его качества. Решить ее возможно при одновременном учете как возрастных, так и индивидуальных особенностей обучающихся. Знание и учет специфических потребностей различных типов обучающихся является залогом успешной адаптации и учебной деятельности детей в школе. С нашей точки зрения, исследование когнитивных стилей детей 6-7 лет поможет выявить новые факторы психологической готовности к школе, а также способство-

вать процессу индивидуализации обучения. Этим обуславливается актуальность проблемы нашего исследования.

Исходя из вышесказанного, **целью** работы является изучение когнитивных стилей детей 6-7 лет, обеспечивающих готовность к школьному обучению.

Данная цель была конкретизирована в следующих **задачах**:

1. Осуществить теоретический анализ проблемы психологической готовности к школьному обучению и когнитивных стилей.

2. Подобрать и разработать адекватные целям и задачам исследования методики для изучения уровня интеллектуальной готовности к школе детей 6-7 лет, их когнитивных стилевых характеристик, а также успешности их обучения на начальном этапе (в 1 классе).

3. Осуществить анализ когнитивных стилевых особенностей детей 6-7 лет.

4. Проанализировать связь изучаемых когнитивных стилей с уровнем интеллектуального развития и успешности обучения.

5. Осуществить структурно-психологический анализ взаимосвязи когнитивных стилевых особенностей с уровнем интеллекта и успешностью обучения у детей 6-7 лет.

**Объектом** исследования выступили когнитивные стили детей 6-7-летнего возраста.

**Предметом** исследования явилась связь когнитивных стилей детей 6-7-летнего возраста с уровнем интеллектуальной готовности к школе, а также с успешностью их обучения на начальном этапе (в 1 классе).

Общая **гипотеза** исследования заключается в предположении о том, что у детей 6-7 лет существуют значимые различия в когнитивных стилях, которые являются важным фактором их готовности к школе и сказываются на успешности обучения. Данная общая гипотеза конкретизировалась в следующих частных гипотезах:

1. Когнитивные стили проявляются в онтогенезе уже в старшем дошкольном возрасте.

2. Содержание и характер связей когнитивных стилевых особенностей с уровневыми характеристиками интеллекта и успешностью обучения являются различными.

3. Структурная организация когнитивных стилевых особенностей различна у детей с разным уровнем интеллекта и с разной успешностью обучения.

4. Психологическая готовность детей 6-7 лет к обучению в школе определяется уровнем и характером структурной организованности их когнитивных стилевых свойств.

**Методологическую основу исследования** составили: системный подход к изучению индивидуальности человека (Б. Г. Ананьев, А. В. Либин, В. С. Мерлин), системно-структурный подход, согласно которому субстратом интеллектуальной деятельности являются когнитивные структуры, развитие которых подчиняется принципу системной дифференциации и интеграции (Л. М. Веккер, Р. Стернберг, Т. А. Ратанова, М. А. Холодная, Н. И. Чуприкова); системогенетический подход к деятельности и готовности к обучению (В. Н. Дружинин, А. В. Карпов, М. М. Кашапов, Н. В. Нижегородцева, Ю. П. Поваренков, В. Д. Шадриков); подходы к методам исследования дифференцированности поля (Г. Уиткин, К. Готтшальдт), типа реагирования (Дж. Каган), диапазона эквивалентности (Х. Гарднер), сглаживания-заострения (С. Сантостефано), когнитивной сложности (Д. Баннистер, Дж. Биери, В. И. Похилько, В. Франселла, А. Л. Южанинова).

**Теоретическую основу исследования** составили: отечественные концепции готовности детей к школьному обучению и овладению учебной информацией (Л. И. Божович, А. И. Запорожец, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Е. Е. Кравцова, М. И. Лисина, Н. И. Гуткина, Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков, Д. Б. Эльконин и др.); психолого-педагогические исследования факторов успешности обучения (Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, Н. И. Гуткина, Е. Е. Кравцова, М. И. Лисина и др.); идеи о дифференцированном подходе к детям в процессе обучения и воспитания, который опирается на знания их возрастных и индивидуальных различий (Б. Г. Ананьев, Н. А. Менчинская, Б. Л. Ливер, Г. Клаус); современные достижения когнитивной психологии (В. Н. Дружинин, М. А. Холодная и др.); когнитивно-стилевой подход (Г. Уиткин, Х. Гарднер, С. Сантостефано, Дж. Каган, М. А. Холодная и др.); теория личностных конструктов Дж. Келли; современные концепции когнитивной сложности (И. Н. Козлова, М. А. Холодная, И. П. Шкуратова и др.).

**Методы исследования** включали четыре основные группы. Первая: психодиагностические методы определения уровня интеллектуальной готовности детей к школе (методика Л. А. Ясюковой, частью которой является тест Равена), исследование уровня успешности обучения детей в первом классе (метод экспертной оценки). Вторая: методики исследования когнитивных стилевых особенностей личности (Дж. Кагана, Дж.

Келли, Х. Гарднера, С. Сантостефано, К. Готтшальдта). Третья: методы статистической обработки результатов (корреляционный анализ, критерий Манна-Уитни, Крускал-Уоллеса, факторный анализ по методу главных компонент). Для обработки результатов использовалась программа «IBM SPSS Statistics 21», а также компьютерная программа «Kelly 98» для обработки результатов репертуарного теста. Четвертая: методы структурно-психологического анализа (метод «полярных групп» Д. Фланагана, метод нахождения матриц интеркорреляций, методика построения структурограмм (коррелограмм), методика определения индексов структурной организации когнитивных стилевых характеристик (А. В. Карпов), метод  $\chi^2$  для сравнения матриц и структурограмм на предмет их гомогенности-гетерогенности) (А. В. Карпов).

**Эмпирическая база и этапы исследования.** Общая выборка составила 190 испытуемых в возрасте 6-7 лет – воспитанники подготовительных групп детских садов, а также первоклассники (104 мальчика, 86 девочек). Исследование проводилось в течение 2004-2017 гг. и включало три этапа. Первый этап был посвящен анализу и обобщению научной литературы по проблеме исследования, а также подбору адекватных целям и задачам методов и методик исследования, их апробации. На втором этапе было организовано эмпирическое исследование, на третьем осуществлялась обработка и интерпретация полученных результатов, оформление диссертации, подготовка автореферата.

**Достоверность результатов** исследования обеспечивалась реализацией основных методологических принципов психологии, адекватностью методов организации и проведения исследования, обоснованным использованием методик, адекватных целям и задачам исследования, репрезентативностью выборки, применением адекватных методов математической обработки эмпирических данных с комплексным их анализом.

#### **Положения, выносимые на защиту.**

1. Для детей 6-7-летнего возраста характерны как возрастные особенности, так и индивидуальные различия в когнитивных стилевых свойствах. Большинство детей 6-7 лет являются полезависимыми и импульсивными. Система конструкторов детей отличается дезорганизованностью («рыхлостью»), что свидетельствует о низком уровне когнитивной сложности. По параметрам «сглаживание-заострение» и «диапазон эквивалентности» в 6-7-летнем возрасте наблюдаются существенные индивидуальные различия. Часть детей склонна к сглаживанию различий между стимулами, часть же, напротив, – к заострению. Одни дети характеризуются низкой понятийной дифференцированностью



(широкий диапазон эквивалентности), другие – высокой понятийной дифференцированностью (узкий диапазон эквивалентности).

2. Различные когнитивные стили имеют разный характер связи с уровневыми характеристиками интеллекта и успешностью обучения. Когнитивные стили, связанные с успешностью обучения на начальном его этапе, являются значимыми диагностическими показателями психологической готовности ребенка к обучению в школе и в связи с этим могут выступать ее компонентом. Более готовый к школе ребенок отличается рефлексивным либо быстрым и точным типом реагирования, не проявляет ярко выраженного стиля по параметрам «полезависимость-полenezависимость», его система конструкторов является более структурированной.

3. Существует закономерность, согласно которой индивидуальная мера выраженности интеллекта связана со степенью и характером (структурой) организации когнитивных стилей. Данная связь проявляется уже в старшем дошкольном возрасте (6-7 лет). Зависимость степени организованности структуры стилевых параметров от уровня развития интеллекта носит сложный, нелинейный (U-образный) характер. При этом высокий уровень интеллекта характеризуется не только высокой степенью организованности структуры когнитивных стилей (как и низкий уровень интеллекта), но и адекватным (эффективным) содержанием самой структуры. Последнее условие является более важным, поскольку высокая степень организованности структуры сама по себе не означает эффективного ее функционирования.

4. Уровень успешности обучения детей на начальном этапе связан со степенью структурной организации когнитивных стилевых свойств прямо пропорциональной зависимостью. Более успешные в обучении дети обладают более высоким уровнем структурной организации когнитивных стилевых свойств, который обусловлен преимущественно мерой их внутренней дифференцированности, а также качественно иным ее характером. Преобладающим механизмом развития системы стилей является качественная перестройка ее параметров.

5. Когнитивные стили являются неотъемлемой составляющей психологической готовности к обучению в школе, которая определяется уровнем и характером структурной организованности когнитивных стилевых свойств ребенка.

**Научная новизна** исследования состоит в следующем. Впервые осуществлено эмпирическое исследование когнитивных стилей детей 6-7-летнего возраста, в результа-

те чего выявлены как возрастные, так и индивидуальные особенности когнитивной сферы детей. Возрастными психологическими особенностями детей данного возраста являются импульсивность, полезависимость, а также неструктурированность системы конструкторов (когнитивная простота). Показано, что по когнитивным стилям «сглаживание-заострение» и «диапазон эквивалентности» существуют значимые индивидуальные различия.

Установлено, что отдельные когнитивные стилевые характеристики детей 6-7 лет связаны с уровнем их интеллекта и успешностью обучения в школе на начальном этапе. Дифференцированность поля связана с уровнем интеллектуального развития инвертированной U-образной зависимостью, т.е. максимальные значения IQ наблюдаются при соразмерных параметрах данного когнитивного стиля, когда стиль не является ярко выраженным. В этом же случае наблюдается и более высокая успешность обучения. Также более высокий уровень IQ и успешности обучения наблюдается у детей с рефлексивным либо быстрым и точным типом реагирования, т. е. у тех, кто при решении задач со множеством альтернатив допускает меньшее количество ошибок. Несколько более успешными в обучении также являются дети, чья система конструкторов является более структурированной.

Впервые осуществлен структурно-психологический анализ когнитивных стилевых особенностей детей, который позволил установить их взаимосвязь с уровнем интеллектуального развития и успешностью обучения. При этом раскрыта специфика данной взаимосвязи, заключающаяся в детерминации структуры когнитивных стилевых свойств степенью выраженности интеллектуальных способностей. Обнаружено, что зависимость уровня структурной организации этих свойств от степени развития интеллекта имеет характер U-образной кривой, при этом система стилей испытуемых с высоким уровнем интеллектуального развития отличается качественно иной внутренней организацией входящих в нее параметров. Обнаружено также, что существует закономерная связь уровня успешности обучения детей на начальном этапе со степенью структурной организации когнитивных стилевых свойств, имеющая вид прямо пропорциональной зависимости.

Впервые установлен факт, согласно которому психологическая готовность к обучению в школе определяется не столько степенью выраженности тех или иных когнитивных стилей, сколько уровнем их структурной организованности, обусловленным

преимущественно мерой их внутренней дифференцированности. В ходе исследования установлено, что усложнение системы стилей происходит за счет перестройки ее параметров.

**Теоретическая значимость работы.** Внесен определенный вклад в разработку теоретических проблем психологической готовности к школе и когнитивно-стилевого подхода, заключающийся в следующем. Проблема когнитивных стилей исследована в генетическом аспекте, предпринята попытка ответить на вопрос, когда именно возникают существенные когнитивно-стилевые различия в общем онтогенетическом развитии человека. Результаты исследования способствуют разработке теоретических представлений об онтогенетическом развитии когнитивных стилей в детском возрасте.

Уточнен статус когнитивных стилей относительно интеллектуальных способностей: полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о неправомерности безоценочного подхода к интерпретации когнитивных стилей, противопоставляющего их продуктивным характеристикам интеллекта и утверждающего о равноценности полюсов стилей. Эмпирически доказано, что когнитивно-стилевой подход должен быть представлен в рамках оценочной, а не процессуальной парадигмы.

Результаты исследования способствуют развитию структурного подхода. Развита теоретические представления о структуре когнитивных стилиевых особенностей у детей 6-7 лет и характере перестроек системы данных особенностей в зависимости от уровня интеллектуального развития. Тем самым установлена роль последнего в структурной организации когнитивных стилиевых свойств.

Результаты исследования свидетельствуют также о связи успешности обучения с уровнем и характером структурной организованности когнитивных стилиевых свойств, что расширяет теоретические представления о факторах психологической готовности к обучению в школе.

**Практическая значимость работы** заключается в следующем. Апробированы методики изучения когнитивных стилей детей 6-7-летнего возраста, которые могут быть использованы в дальнейших исследованиях стилиевых особенностей детей младшего школьного возраста. Разработан стимульный материал для исследования таких когнитивных стилей у детей, как «дифференцированность поля», «диапазон эквивалентности», «когнитивная сложность». Переведена с английского языка и апробирована методика исследования когнитивного стиля «сглаживание-заострение».

Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы в практике изучения когнитивных стилей детей младшего школьного и более старшего возраста. Результаты работы также могут быть использованы в деятельности психологов-практиков, работающих в сфере образования, для изучения индивидуальных особенностей когнитивной сферы детей с целью прогноза и профилактики проблем в обучении, а также для консультирования педагогов начальных классов и родителей.

Обнаруженные закономерности взаимосвязи когнитивных стилевых характеристик с уровнем интеллекта и успешностью обучения могут послужить основой для разработки рекомендаций педагогам по учету индивидуальных стилевых свойств детей в процессе обучения, а также для разработки научно обоснованных процедур целенаправленного формирования когнитивных стилевых характеристик, обуславливающих успешность обучения. Это будет способствовать реализации индивидуального подхода в обучении и оптимизировать данный процесс.

Результаты исследования могут быть использованы при чтении лекций и проведении практических занятий со студентами, обучающимися по направлениям подготовки педагогическое и психолого-педагогическое образование, по дисциплинам «Общая психология», «Возрастная психология», «Педагогическая психология», а также на курсах повышения квалификации учителей и психологов.

**Соответствие диссертации паспорту научной специальности.** Положения, отраженные в диссертационной работе, соответствуют формуле специальности 19.00.07 – «Педагогическая психология»: «Исследование психологических фактов, механизмов, закономерностей учебной деятельности и действия ее индивидуальных или коллективных субъектов (обучающихся, группы, класса)» и пункту 4 – «Психологические особенности обучающихся как субъектов учебной деятельности».

**Апробация результатов исследования.** Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры психологии Вологодского государственного педагогического университета (2007-2014 гг.), на методологическом семинаре факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова (2017 г.). Результаты были представлены и обсуждались на III Российской научно-практической конференции «Дети и молодежь – будущее России» (Вологда, июнь 2007 г.), I Ежегодной сессии аспирантов и молодых ученых по отраслям наук: Психолого-педагогические науки (Вологда, ноябрь, 2007 г.), международной научно-практической конференции «Психология

XXI века. Актуальные проблемы и тенденции развития» (Пенза, декабрь 2007 г.), I Всероссийской молодежной научной конференции «Молодежь и наука на севере» (Сыктывкар, апрель 2008 г.), Всероссийской научной конференции студентов и аспирантов «Молодые исследователи – регионам» (Вологда, апрель 2008 г.), Всероссийской научно-практической конференции «Стандартизация в образовании: проблемы и пути их решения» (Вологда, апрель, 2013 г.), Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы социальной работы» (Вологда, декабрь, 2013 г.), международной научно-практической заочной конференции «Формирование профессиональной компетентности педагога дошкольного профиля в условиях непрерывного образования» (Ярославль, октябрь 2016 г.), VI Всероссийской интернет-конференции «Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы» (Ярославль, октябрь-декабрь 2016 г.), Всероссийской научной конференции «Философия науки и техники в России: вызовы информационных технологий» (Вологда, июнь 2017 г.).

Материалы диссертации используются в учебном процессе факультета социальной работы, педагогики и психологии ВоГУ при чтении курсов «Общая психология», «Возрастная психология», «Экспериментальная психология». По теме диссертации опубликовано 13 статей, в том числе 3 в журналах из списка ВАК РФ.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка и приложений. Общий объем диссертации составляет 196 с. Список литературы включает 209 наименований, из них 45 на иностранном (английском) языке. Текст содержит 21 таблицу, 13 рисунков и 10 приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

## 1.1. Проблема психологической готовности к школьному обучению в современной психологии

Вопрос о психологической готовности ребенка к школьному обучению, ее сущности, структуре, ведущих критериях, а также ее влиянии на успешность обучения как на начальном, так и на последующих этапах всегда интересовал психологов. В настоящее время в науке существует множество разнообразных подходов к исследованию этой комплексной проблемы, что свидетельствует о ее важности и очевидной сложности.

Несмотря на то что в психологии нет единой точки зрения на природу готовности, ее структуру, можно утверждать, что все исследователи сходятся во мнении, что готовность к школьному обучению не сводится к наличию у ребенка системы некоторых исходных знаний, умений и навыков, например, счета, решения задач, грамоты. При несомненной важности их нельзя считать обязательными и решающими. Общепринятой является точка зрения о том, что готовность к школьному обучению предполагает разностороннее развитие личности ребенка. Это целый комплекс свойств и характеристик, описывающих наиболее значимые достижения в развитии ребенка в дошкольный период [34]. В Российской педагогической энциклопедии дается следующее определение данного понятия: “готовность к школьному обучению – совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению” [114, с. 223]. Л.А. Венгер рассматривал готовность ребенка к школьному обучению, как «условие успешности учения» [23, с. 10].

Проблема готовности детей к школьному обучению широко и многообразно трактуется в отечественной педагогике и психологии и своими корнями уходит в труды Л. С. Выготского. Вопросы, посвященные данной проблеме, содержатся в работах М. М. Безруких, Л. И. Божович, Л. А. Венгера, А. Л. Венгера, Л. С. Выготского, Н. И. Гуткиной, В. В. Давыдова, С. П. Ефимовой, Е. В. Карповой, Е. Е. Кравцовой, Г. Г. Кравцова, М. И. Лисиной, В. Г. Маралова, Т. Д. Марцинковской, Н. В. Нижегородцевой, Н. Г. Салминой, В. Д. Шадрикова, Д. Б. Эльконина и др.

«Готовность к школе» – комплексное, многогранное понятие, оно охватывает все сферы жизни ребенка. Понятие «психологическая готовность ребенка к школьному обучению» впервые было предложено А. Н. Леонтьевым в 1948 г. Он же указал на один из самых существенных компонентов этой готовности – развитие у детей способности управлять своим поведением [80]. Л. И. Божович подчеркивает, что «готовность» складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности и познавательных процессов, способности к произвольной регуляции поведения [10]. Также Л. И. Божович рассматривает понятие «готовность к школьному обучению» с точки зрения личности ребенка, выражающуюся в отношении ребенка к школе, учителю, учению как деятельности [13]. Аналогичную точку зрения высказывал и А. В. Запорожец: он отмечал, что «готовность к обучению – это целостная система взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности волевых качеств» [48, с. 33].

Долгое время основным критерием готовности к школе считался уровень умственного развития детей. В историческом плане первая попытка диагностики умственных способностей детей с целью прогноза успешности их обучения в школе была предпринята французскими психологами А. Бине и Т. Симоном в 1905 г. Авторы исходили из предположения, что уровень развития интеллекта является основой способности к обучению. В отечественной психологии Л. С. Выготский одним из первых сформулировал, что готовность к школьному обучению в интеллектуальном отношении заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития у детей интеллектуальных процессов. По его мнению, быть готовым к школе значит, прежде всего, обладать умением обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления окружающего мира [26]. Но в то же время Л. С. Выготский указывает на то, что обучение должно ориентироваться не столько на уже созревшие функции, пройденные циклы развития, сколько на созревающие функции. Возможности обучения, таким образом, во многом определяются зоной ближайшего развития, которая может быть использована как показатель индивидуальных различий детей.

В последние годы большинство авторов представляют готовность ребенка к школе как совокупность его личностных качеств, знаний, умений и навыков, необходимых для обучения в школе. Ряд отечественных психологов толкуют это понятие особым образом. Так, А. А. Люблинская пишет, что готовность «есть сформированность у детей

семи лет сложной и многообразной системы нервных связей, всех ассоциаций, на основании которых строит свою образовательно-воспитательную работу учитель в первом классе» [37, с.6]. В. К. Котырло определяет готовность к обучению в школе не только как совокупность знаний и умений ребенка, но и как наличие различных психических качеств, необходимых детям для начальной познавательной деятельности [73]. Согласно мнению В. С. Мухиной, готовность к школе – это тот комплекс качеств ребенка, который образует умение учиться [94].

М. И. Степанова отмечает, что готовность к обучению – не что иное, как необходимый уровень развития ребенка, который позволяет ему без ущерба для здоровья, нормального развития справляться с учебной работой в школе. Н. Ф. Виноградова уточняет, что готовность к школе – это, прежде всего, психологическое, эмоциональное, нравственно-волевое развитие ребенка, сформированное желание учиться и элементы учебной деятельности. Здесь имеется в виду развитие тех специфических форм деятельности дошкольников, которые определяют и обеспечивают его легкую адаптацию к новому этапу жизни, снятие (или хотя бы существенное снижение) отрицательного влияния на здоровье, психическое и эмоциональное благополучие школьников [цит. по: 50].

Н. И. Гуткина, анализируя исследования, посвященные проблеме готовности к школе, делает следующий вывод. Несмотря на различие подходов, все авторы считают, что эффективным школьное обучение будет только в том случае, если первоклассник обладает необходимыми и достаточными для начального этапа обучения качествами, которые затем в учебном процессе развиваются и совершенствуются. Исходя из этого, Н. И. Гуткина формулирует определение психологической готовности к школе: «это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников» [33, с. 16].

Таким образом, большинство отечественных психологов и педагогов едины во мнении, что готовность к школе – это общая развитость личности, позволяющая ребенку включиться в систематический процесс обучения и успешно освоить его содержание; это целостная система свойств и качеств, которые должен приобрести дошкольник в своем физическом, умственном и нравственном развитии.

Вопрос о взаимосвязи усвоения знаний и психического развития детей неоднократно поднимался многими учеными (Ш. А. Амонашвили, Б. Г. Ананьев, М. Р. Битя-



нова, Л. И. Божович, Л. А. Венгер, П. Я. Гальперин, В. П. Зинченко, Н. Я. Семаго, Е. О. Смирнова, Д. Б. Эльконин, И. С. Якиманская и др.).

В литературе, посвященной проблеме готовности детей к школьному обучению, условно выделяют два вида готовности: общую и специальную. Общая готовность к школе предполагает целостное, гармоничное развитие ребенка, то есть у него должны быть развиты все, а не отдельные стороны личности. Специальная готовность складывается из возможности ребенка владеть специфическими знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного усвоения школьной программы.

Общая и специальная готовность не противоречат друг другу. Специальная готовность исходит из общей, соответствует и опирается на нее, и наоборот, содержание специальной готовности обеспечивает общую готовность к обучению. Таким образом, уровень подготовленности ребенка определяется совокупностью готовностей общей и специальной, то есть включает необходимую для обучения в школе степень зрелости всего организма и нервной системы, запас элементарных знаний об окружающем мире, а также соответствующую данному этапу развития ребенка сформированность познавательных процессов, мотивации поведения и нравственно-волевых качеств. В свою очередь общая готовность представлена системой двух основных составляющих: физическое и психическое развитие ребенка. Каждый из этих аспектов развития представляет собой многоуровневую структуру, которая включает в себя все физические и психические новообразования ребенка на протяжении дошкольного возраста.

Рассмотрим физическое развитие как первый компонент общей готовности к школьному обучению. Физическое развитие при установлении готовности рассматривается с точки зрения двух параметров: возрастного и общего состояния здоровья. Учитываются также антропометрические данные: к 6-7 годам рост ребенка должен составлять не менее 110 см, масса тела около 20 кг. Возраст старшего дошкольника предполагает серьезные изменения в формировании нервной системы (наблюдается наибольшее увеличение мозга), костно-мышечного аппарата (движения усложняются, становятся более координированными и точными). Физическая готовность детей предполагает определенную степень сформированности двигательных навыков и наличие двигательных качеств.

Физическое развитие включает физическое созревание организма, его устойчивость к нагрузкам, новому режиму и предполагает правильное формирование двига-

тельной активности, оптимальный уровень функционирования высшей нервной деятельности, поскольку такие ее особенности, как быстрота, сила, равновесие процессов возбуждения и торможения, обязательно сказываются на овладении двигательными навыками. Например, у спокойных, уравновешенных детей они формируются быстрее. Такой ребенок считается более подготовленным к школе, а значит, процесс его адаптации к новой учебной среде будет проходить легче и успешнее. Хотя стоит отметить, что для детей 6-7 лет характерно преобладание процесса возбуждения над торможением, нервные процессы являются неустойчивыми, что обуславливает целый ряд психологических особенностей, которые мы рассмотрим ниже [54].

Лишь с 6-7 лет дети могут довольно длительное время сохранять требуемую позу и не отвлекаться [87]. Исследования Н. И. Красногорского (1946) объясняют эти данные с точки зрения физиологии, показывая, что тормозной контроль коры головного мозга над инстинктивными и эмоциональными реакциями приобретает все большую силу, начиная с 7 лет [76]. Таким образом, физическая готовность – готовность на уровне организма, которая определяется особенностями строения тела, органов чувств, нервной системы, степенью развития физических качеств – является очень важным компонентом общей готовности к школьному обучению.

М. М. Безруких, С. П. Ефимова также связывают проблему готовности ребенка к обучению со здоровьем ученика. «Хорошая успеваемость при недостаточной функциональной готовности организма достигается дорогой ценой – расстройствами нервно-психической сферы в итоге» [6, с. 37]. А адаптация – есть та цена, которой, по мнению авторов, ребенок платит за успехи в школьном обучении [там же].

Второй составляющей общей готовности к школе является психологическая готовность дошкольника, включающая основные базовые особенности его психической деятельности, которые являются предпосылками его дальнейшего формирования и развития. Авторы отечественных исследований полагают, что для успешного обучения в школе имеет значение не совокупность имеющихся у ребенка знаний, умений и навыков, а определенный уровень его личностного и интеллектуального развития, который и рассматривается как психологические предпосылки к обучению в школе [11, 28, 33, 35, 48, 80, 86, 98, 135, 151]. На сегодняшний день сложилась некоторая система требований, которым должен удовлетворять дошкольник на пороге школьного обучения. В широком смысле ребенок готов к обучению, если он достаточно легко включается в новые отно-

шения, легко овладевает новыми видами деятельности. В более узком смысле говорят о личностной, мотивационно-потребностной, социальной, эмоционально-волевой, коммуникативной, интеллектуальной и других видах готовности.

Долгое время указанные виды готовности рассматривались отдельно, изолированно, без достаточной взаимосвязи друг с другом. Подобный подход оправдал себя на определенном этапе развития науки и практики, позволил провести ряд важных исследований, благодаря которым получен богатый эмпирический материал о конкретных механизмах формирования тех или иных сторон личности. Сегодня на первый план выдвигается проблема целостного подхода к каждой индивидуальности, требующая разнообразных видов готовности ребенка к школе, построения их по иерархическому признаку. Рассмотрим далее каждый из перечисленных компонентов психологической готовности к обучению в школе.

Личностная готовность является важнейшей составляющей психологической готовности к школе. Указания на ее роль имеются в работах по общим вопросам подготовки детей к школе [13, 22, 49, 80, 94]. Л. И. Божович предложила термин «готовность личности ребенка» [13], который употребляется в психологической литературе для обозначения отношения ребенка к школе, учителю, учению. Она отмечает, что «понятие психологической готовности ребенка к школьному обучению включает известную степень развития различных сторон личности ребенка» [13, с.141]. В свою очередь В. В. Давыдов утверждал, что эта «готовность связана с особенностями всей личности ребенка – с его умственными, эмоционально-волевыми, моральными, физическими и другими качествами» [36, с. 50].

Личностная готовность выступает как единый комплекс социально значимых качеств, черт поведения и деятельности, сформированных у ребенка в условиях дошкольного воспитания. Она заключается в главном новообразовании конца дошкольного возраста – позиции школьника, которая означает готовность к принятию новой социальной роли, с определенными обязанностями и правилами, занимающей особое положение среди людей. Многие психологи справедливо утверждают, что если ребенок не готов к социальной позиции школьника, то даже при наличии интеллектуальной готовности к школе учиться ему будет трудно. Эта личностная готовность выражается, прежде всего, в отношении ребенка к школе, к учебной деятельности, к учителю, к самому себе [9, 30, 33, 61, 92].

По мнению Н. И. Гуткиной, данное содержание личностной готовности можно разделить на три основных параметра:

1. Активное стремление ребенка к обучению в школе (мотивационная готовность).

2. Осознанность поведения и деятельности; умение строить адекватные системе обучения отношения со взрослыми и умение общаться со сверстниками (социальная готовность).

3. Развитие элементарного самосознания: отсутствие низкой самооценки и страха неудачи [33].

Итак, первое, что характеризует личностную готовность к школе, это мотивация ребенка, позволяющая ему адекватно воспринимать новую учебную деятельность. С точки зрения Н. Л. Кряжевой, «не существует абсолютных критериев готовности ребенка к школе, важно, чтобы он хотел учиться, мог овладеть знаниями и испытывал удовольствие и радость от учебы» [77, с.32]. Хотя мы видим в словах автора указание необходимости некой возможности, способности ребенка овладевать знаниями, но все же большее значение здесь придается мотивации и положительным эмоциональным переживаниям первоклассника.

В. А. Гелло в результате своих экспериментальных исследований пришла к выводу, что положительное отношение к школе является составной частью личностной готовности детей к школе и определяет мотивацию ребенка к учению. Кроме того, автор указывает, что отношение к школе объективно обусловлено изменением личности ребенка, возникающими противоречиями между возросшими возможностями, стремлениями и фактическим положением дошкольника; положительное отношение к учению включает как интеллектуальные, так и эмоционально-волевые компоненты личности дошкольника [30]. Аналогичного мнения придерживаются и другие авторы, полагая, что образ школы во многом детерминирует мотивационный компонент готовности к школе [62].

Для успешного обучения ребенок должен стремиться к новой школьной жизни и новой общественно значимой деятельности. Многие исследователи говорят о том, что обычно желание стать школьником, выполнять серьезную деятельность, учиться появляется к концу дошкольного возраста у подавляющего большинства детей [6, 11, 20].

В своих теоретических работах Л. И. Божович делала упор именно на значение мотивационной сферы в формировании личности ребенка, мотивационный план психологической готовности к школе признается ею наиболее важным. Как указывает автор, личностная готовность ребенка к школьному обучению выражается в отношении ребенка к школе и учению, к учителю и к себе лично и предполагает известный уровень развития социальных мотивов поведения и деятельности ребенка и ту их специфическую структуру, которая определяет внутреннюю позицию школьника. Именно стремление стать школьником, выполнять правила поведения школьника и иметь его права и обязанности и составляют «внутреннюю позицию школьника» [11, с. 217].

В педагогической психологии выделяют две группы мотивов учения. Во-первых, это мотивы, связанные непосредственно с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения: познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями. Во-вторых, широкие социальные мотивы учения, или мотивы, связанные с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений [12, 33].

Ребенок, готовый к школе, хочет учиться потому, что ему хочется занять определенную позицию в обществе людей, а именно позицию, открывающую доступ в мир взрослости, а также потому, что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Сплав этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л. И. Божович «внутренней позицией школьника» (1968). Этому новообразованию Л. И. Божович придавала очень большое значение, считая, что внутренняя позиция школьника может выступать как критерий готовности к школьному обучению [11].

Внутренняя позиция школьника, возникающая на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, позволяет ребенку включиться в учебный процесс в качестве субъекта деятельности, что выражается в сознательном формировании и исполнении намерений и достижении целей, или, другими словами, произвольном поведении ученика. Экспериментальные исследования середины и конца XX в. показали, что выраженная внутренняя позиция школьника появляется примерно в 7 лет [14, 33].

Как правило, в мотивационной сфере поступающего в школу ребенка представлены разные мотивы учения, но какой-либо один может доминировать. Детей с доминиро-

ванием познавательной мотивации можно охарактеризовать как любознательных. Они хотят много знать, нередко уже умеют читать и считать, стремятся в школу, чтобы узнать еще больше, но если на уроках им становится неинтересно, могут отвлечься и заняться посторонним делом. Поскольку у таких детей слабо развиты социальные мотивы учения, то часто у них не наблюдается стремления хорошо выполнять обязанности ученика. Если к тому же слабо развита мотивация достижения, несмотря на хорошо развитую познавательную потребность, то это может привести к отставанию в учении. Это объясняется тем, что в первом классе много заданий, особенно по письму, которые не вызывают у детей непосредственного интереса, но требуют больших усилий. Дети этой группы относятся к учебе только как к источнику интеллектуального удовольствия, а не как к социально значимой деятельности, которую необходимо хорошо выполнять независимо от собственных эмоциональных переживаний. Поэтому дети с доминированием познавательной мотивации, но слабо выраженными социальными мотивами учения могут оказаться менее готовыми к школьному обучению.

Как уже было отмечено, вторая группа мотивов учения – это социальные мотивы, связанные с потребностью ребенка занять новую социальную позицию, а также с потребностью в общении со взрослым на новом уровне, предполагающем оценку и одобрение с его стороны. При доминировании социальных мотивов учения ребенок стремится в школу, чтобы занять в обществе новую позицию – позицию школьника. Познавательная потребность в этом случае выражена у него слабо, прежде всего его интересуют не знания, который дает учитель, а строгое выполнение роли ученика. Фактически первоклассник полностью ориентирован на одобрение и похвалу учителя. Именно похвала учителя мотивирует учебную деятельность ребенка. Это позволит ученику успешно справляться со своими обязанностями до тех пор, пока для него будет притягательна социальная позиция школьника. Но как только эта позиция станет для него привычной и ему уже не нужно будет подтверждения, что он хорошо справляется со своей ролью, похвала учителя перестанет оказывать мотивирующее воздействие. И если к этому времени у ученика не сформируются собственно учебные мотивы, то он может стать неуспевающим [33].

Следует отметить, что первоначальное доминирование социального мотива учения может привести к формированию познавательной мотивации путем сдвига мотива на цель. Этот механизм образования новых мотивов был описан А. Н. Леонтьевым. Так,

длительное добросовестное выполнение учебных заданий ради хорошей оценки учителя может привести к тому, что ученик заинтересуется самим содержанием учебной деятельности и у него появится познавательная потребность.

Исходя из вышесказанного, отметим, что полноценная учебная мотивация, которая составляет основу личностной готовности, должна включать и познавательные мотивы, и широкие социальные мотивы, но индивидуальность каждого ребенка проявляется в доминировании какого-то одного из указанных мотивов. Обе эти потребности способствуют возникновению «внутренней позиции школьника», которая проявляется в ярко выраженном стремлении ребенка занять новое, «более взрослое» положение в жизни и выполнять новую, важную не только для него, но и для окружающих людей деятельность» [10, с. 90]. Появление такого стремления подготавливается всем ходом психического развития ребенка и становится возможным при возникновении у ребенка «осознания своего социального Я» [11].

Многие ученые выделяют социальную готовность как отдельный компонент психологической готовности, подчеркивая тем самым огромную значимость сформированности навыков общения. Как пишет Н. Л. Кряжева, общение является неотъемлемой стороной человеческой жизни. «Взаимодействуя, ребенок получает знания об окружающем мире, усваивает нормы и правила жизни в обществе, понимает чувства и переживания других людей» [77, с. 26]. Стремление ребенка к новому социальному положению – это предпосылка и основа становления многих психологических особенностей в младшем школьном возрасте.

Положение о решающей роли общения в психическом развитии ребенка в отечественной психологии было выдвинуто Л. С. Выготским: «психическая природа человека представляет совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры» [27, с.146]. Он указывает на отношения ребенка и взрослого как на источник психического развития в детском возрасте. Ведущие отечественные психологи всегда отдавали должное тому факту, что общение является необходимым условием существования человека и вместе с тем одним из основных факторов и важным источником его психического развития в онтогенезе [101]. Исследованием данной проблемы занимались такие авторы, как Е. Е. Кравцова, М. И. Лисина, Е. О. Смирнова и др. Все они подтверждают тот факт, что для успешного обучения в школе у детей должны сложиться формы общения, соответствующие специфическим

задачам и условиям нового вида ведущей деятельности – учебной. Более того, М. И. Лисина считала, что коммуникативная готовность является ключевым компонентом готовности детей к школьному обучению [85]. Е. Е. Кравцова указывает на три важнейших компонента психологической готовности детей к школьному обучению: общение ребенка со взрослым, взаимодействие со сверстниками и отношение к самому себе [75].

Взаимоотношения со взрослым – важнейший аспект личностной готовности ребенка к школе. К концу дошкольного возраста потребность в общении со взрослым проявляется на новом уровне. По мере взросления старших дошкольников все больше начинают привлекать события, происходящие в мире людей, а не вещей. Общение ребенка со взрослым становится внеситуативно-личностным, человеческие отношения, нормы поведения становятся важным моментом в содержании общения ребенка со взрослым. Как отмечает Е. О. Смирнова, отличительной особенностью данной формы общения является потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого. У детей складывается различное отношение к людям в зависимости от того, какую роль в общении с ними они выполняют: дети начинают дифференцировать социальные роли и соответственно этому строить свое поведение с ними [по: 33]. Взрослый становится для ребенка непререкаемым авторитетом, образцом для подражания. Его требования выполняются, на его замечания не обижаются. При таком умении отнестись ко взрослому и его действиям как к эталону дети адекватно воспринимают позицию учителя, его профессиональную роль [78].

Трудности в обучении, связанные с общением, могут возникнуть в результате непонимания детьми специфической позиции учителя, его профессиональной роли. Исследование, проведенное А. А. Венгером и К. И. Поливановой, показало, что ребенок семи лет старается вести себя «как школьник», он пытается угадать, что хочет учитель, и угодить ему, при этом содержание обучения выпадает, и продвижение в учебном материале становится невозможным. Исключительно важно, чтобы ребенок воспринимал учителя как носителя общественных знаний и общественных оценок, понимал условный характер его вопросов и активно принимал и использовал его помощь. Попытки ребенка подменить контекстное общение (общение по поводу содержания) личностным, неправильные реакции на замечания учителя могут быть серьезным препятствием в обучении и являются показателями несформированности необходимых социальных действий. Словом, выделение предмета обучения и отделение его от взрослого является централь-



ным моментом умения учиться и определяет личностную готовность к школе [по: 34, 125].

Исследование У. В. Ульенковой и Е. Е. Дмитриевой показало, что дети с наиболее высоким уровнем общения со взрослым демонстрируют и более высокий уровень овладения структурой учебной деятельности. Эти дети проявляют способность длительное время поддерживать внеситуативное общение со взрослым, адекватно оперировать при этом нравственно-этическими терминами, внимательно и доверчиво относиться к взрослому. Кроме того, авторы подчеркивают, что именно во внеситуативных формах общения у детей впервые начинают проявлять себя внутренний план действий, произвольная регуляция поведения и деятельности, оформляется отношение к взрослому как к учителю [134]. Ранее также М. И. Лисина и Г. И. Капчеля отмечали, что в процессе коммуникации у ребенка формируется внутренний план действий, выступающий, по их мнению, тем механизмом, с помощью которого осуществляется воздействие общения ребенка со взрослыми на другие линии психического развития детей – умственное и волевое [86].

Вторым важным параметром социальной готовности к учебной деятельности является общение ребенка со сверстниками. Для детей 6-7 лет наиболее характерна кооперативно-соревновательная форма общения, когда они следуют общей игровой цели, но видят друг в друге соперников. К этому заключению пришла Е. Е. Кравцова, выявляя в своих экспериментальных исследованиях способности детей взаимодействовать друг с другом [74].

На ранних этапах обучения ребенок воспринимает содержание только через учителя. Он не слышит сверстника, не воспринимает его действия, как возможный образец для построения своей деятельности. Лишь в крайне редких случаях у детей наблюдается подлинное сотрудничество, когда дети принимают учебную задачу и вместе планируют свои действия. Большинство вступает в партнерские отношения эпизодически, а в отдельных случаях такие взаимоотношения разворачиваются только при поддержке взрослого.

Вообще, очевидно, что о достаточном для школьного обучения уровне развития общения ребенка с другими детьми можно говорить, если это общение не отличается конфликтностью, если он относится к сверстникам как к партнерам по игре и удерживает во внимании общую для всех участников цель. В противном случае, если такие навыки у ребенка не сформированы, ему будет трудно выслушать ответ одноклассника, адек-

вато отреагировать на его успех или неудачу, что снизит успешность обучения этого ученика.

Социальная (личностная) готовность к школе включает также и определенное отношение к себе. Продуктивная учебная деятельность предполагает адекватное отношение ребенка к своим способностям, результатам работы, поведению, то есть определенный уровень развития самосознания. С переходом на новый возрастной период происходят серьезные изменения в отношении ребенка к самому себе. Л. С. Выготский подчеркивал, что в возрасте 6-7 лет происходит открытие ребенком своих переживаний, возникает активное, действенное отношение к собственным эмоциям [28]. К концу дошкольного возраста самосознание поднимается на более высокий уровень, происходят изменения в самооценке. И хотя самооценка ребенка по-прежнему эмоционально окрашена, ситуативна, он уже более критичен к себе, его самооценка более дифференцирована. Самооценка связана с желанием ребенка учиться, занять новую социальную позицию.

Если у ребенка наблюдается неустойчивая, низкая самооценка, часто порождающая страх неудачи, то он может выражать нежелание учиться, поскольку осознает ожидающие его трудности. Такие дети критически оценивают свои возможности, не соответствующие, по их мнению, позиции школьника. Вследствие этого они могут отказываться отвечать, писать контрольные работы, то есть выполнять ту деятельность, которая будет оценена. Все это может быть причиной неуспеваемости в школе [38, 90]. Если же ребенок позитивно оценивает свои возможности, у него не должно наблюдаться таких трудностей. Однако самооценка ребенка в свою очередь зависит и от объективного уровня психологической готовности к обучению. Как отмечает В. Г. Маралов, дети с высоким уровнем готовности имеют, как правило, более высокие показатели результативности, более склонны к выполнению норм и правил, окружающие взрослые достаточно высоко их оценивают, следовательно, сам ребенок аналогичным образом оценивает себя [90].

В целом самооценка первоклассника не должна быть завышенной и недифференцированной, иначе он будет неспособен адекватно оценивать свои возможности, результаты работы, поведение, а эти умения также являются составляющей социальной готовности к обучению в школе. Словом, уровень самооценки и сформированности самосо-

знания является необходимым критерием готовности к школе, основой для последующего умения оценивать свою деятельность.

Обсуждая личностную готовность ребенка к школе, необходимо также затронуть и развитие эмоционально-волевой сферы. Некоторые авторы выделяют эмоционально-волевою готовность как отдельный вид психологической готовности и связывают ее с эмоциональной зрелостью, со сформированностью определенного уровня произвольной регуляции поведения и деятельности [24, 52, 64, 75, 80, 152]. Произвольность поведения является одним из главных приобретений старшего дошкольного возраста и ведущей предпосылкой перехода от игры к учению. Хотя произвольность в полной мере формируется на следующих возрастных этапах, уже к 6-7 годам ребенок может сознательно ставить цели и настойчиво их добиваться, умеет планировать свои действия и поступать, следуя намеченному плану. Конечно, все это еще не очень прочно: цели не всегда устойчивы и до конца осознанны, трудность и объем задания влияет на упорство. Но все же ребенок становится более самостоятельным и способным к самоконтролю. Процесс школьного обучения с самых первых шагов опирается на некий уровень развития произвольного поведения.

Как утверждают А. Н. Леонтьев и В. К. Котырло, волевая готовность к обучению заключается в умении ребенка произвольно управлять своим поведением, концентрировать усилия на решении учебных задач, в возникновении у него иерархической системы мотивов, позволяющей подчинить ситуативные, частные побуждения более значимым, устойчивым целям и намерениям [73, 80]. А. Н. Леонтьев отмечал, что «развитие возможности управлять своим поведением составляет один из существенных моментов, образующих психологическую готовность ребенка к обучению в школе» [80, с. 18]. Результаты современных исследований также показывают, что способность к саморегуляции является важнейшим и необходимым условием для успешного обучения в школе, а также его фактором. Саморегуляция как компонент общей способности к обучению может рассматриваться в качестве показателя волевой готовности детей к обучению в школе [52, 64].

Л. А. Венгер и В. С. Мухина подчеркивали значение таких умений детей, как управление своим поведением, способность включаться в общую деятельность, принимать систему требований, предъявляемых школой и учителем [24]. Существует точка зрения, что слабое развитие произвольности – главная причина психологической негото-

товности ребенка к обучению в школе. Этого мнения придерживаются, в частности, Н. Г. Салмина, Д. Б. Эльконин, а также и др. исследователи.

Д. Б. Эльконин, обсуждая проблему готовности к школе, на первое место ставил сформированность таких психологических предпосылок овладения учебной деятельностью, как:

- умение сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;
- умение ориентироваться на систему правил в работе;
- умение слушать и выполнять инструкции взрослого;
- умение работать по образцу.

Все эти предпосылки вытекают из особенностей психического развития детей в переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту, а именно: потеря непосредственности в социальных отношениях; обобщение переживаний, связанных с оценкой; особенности самоконтроля [151]. Фактически эти параметры являются тем необходимым уровнем развития произвольности, на который опирается учение в первом классе.

В исследованиях А. Л. Венгера и Л. И. Цеханской мерой и показателем готовности к школьному обучению выступило умение ребенка сознательно подчинять свои действия заданному правилу при последовательном выполнении словесных указаний взрослого; данное умение связывалось со способом овладения общим способом действия в ситуации задачи [102].

Н. Г. Салмина в качестве основных показателей психологической готовности к школе выделяла:

- произвольность как одну из предпосылок учебной деятельности;
- уровень сформированности семиотической функции;
- личностные характеристики, включающие особенности общения (умение совместно действовать для решения поставленных задач), развитие эмоциональной сферы и др. [118].

Отличительной особенностью этого подхода является рассмотрение семиотической функции как показателя готовности детей к школе, причем степень развития данной функции характеризует интеллектуальное развитие ребенка.

Как мы видим, автор среди других показателей психологической готовности к школе выделяет произвольность как одну из предпосылок учебной деятельности. Волевая готовность необходима для нормальной адаптации детей к школьным условиям. Речь идет не столько об умении слушаться, сколько об умении слушать, вникать в содержание того, о чем говорит взрослый. Для этого необходимо, чтобы ребенок мог сосредоточиться на инструкции, которую получает от взрослого [по: 33].

Следует отметить, что Н. И. Гуткина понимает произвольность как функцию мотивации, и для сознательного регулирования поведения необходимо, чтобы человек хотел что-то сделать и понимал, для чего это нужно. Поэтому говорить о произвольности как о самостоятельной составляющей психологической готовности к школе не вполне правомерно, хотя развитие произвольности нередко ставится чуть ли не на первое место среди других показателей. В плане готовности к обучению важна не произвольность как таковая, а произвольность в учебной ситуации. Поведение ребенка старшего дошкольного возраста может быть вполне произвольным при наличии сильной мотивирующей потребности. Однако если у ребенка нет познавательной потребности, нет социальных мотивов учения, слабо выражена мотивация достижения, то есть нет никаких мотивов, способствующих возникновению произвольности в учении, то рассчитывать на ее появление не приходится. Таким образом, как отмечает Н. И. Гуткина, учебная мотивация и произвольность в учении тесно связаны между собой [33].

Помимо появления новых мотивов в мотивационной сфере ребенка должно произойти изменение существующей иерархии, в результате чего доминирующими станут новые значимые мотивы, в соответствии с которыми будет строиться поведение ребенка. Это было показано в ряде психологических исследований, в частности, в исследованиях Л. И. Божович [12]. Если учебная мотивация будет вытекать из доминирующих потребностей и мотивов, то в этом случае уже можно говорить о волевом поведении. Это значит, что ребенок сможет осуществлять даже малопривлекательные для себя действия, если будет понимать их важность и значимость.

Таким образом, важной стороной психологической готовности к школе является достаточный уровень волевого развития ребенка. У разных детей этот уровень оказывается различным, первокласснику все еще более свойственны непосредственность, импульсивность, ситуативность. Требования к произвольному поведению в школе увеличиваются, оно совершенствуется в процессе учения. Но типичной чертой 6-7-летнего

ребенка является соподчинение мотивов, которое обуславливает возможность управлять своим поведением, включиться в общую деятельность, принять систему требований, предъявляемых школой и учителем [93].

Рассмотренные нами составляющие психологической готовности к школе позволяют сделать вывод, что за ее основу берется некий базис развития, без которого ребенок не может успешно учиться в школе. Фактически работы по данной проблеме опираются на положение, что нельзя начинать обучение в школе, если ребенок не достиг определенного уровня психического развития. Но вместе с тем Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин и другие авторы вслед за Л. С. Выготским считают, что обучение стимулирует развитие, а потому его можно и нужно начинать, когда задействованные в нем психологические функции еще не созрели.

Поскольку обучение выполняет стимулирующую функцию, следовательно, школьное обучение можно начинать и без определенного исходного уровня психического развития, этот уровень может быть достигнут непосредственно в процессе целенаправленного обучения. Исследования Л. С. Выготского показывают, что дети, успешно обучающиеся в школе, к началу обучения не обнаруживали зрелости тех психологических предпосылок, которые должны были предшествовать началу обучения согласно теории, утверждающей, что обучение возможно только на основе созревания соответствующих психических функций. Например, к началу обучения в школе произвольность и осознанность у большинства детей находится в зачаточном состоянии, эти функции являются новообразованиями младшего школьного возраста. Л. С. Выготский пишет: «Обучение опирается на незрелые, только начинающие циклы развития психические процессы. <...> Незрелость функций к началу обучения – общий и основной закон <...>» [28, с. 241].

Раскрывая механизм, лежащий в основе такого обучения, Л. С. Выготский выдвигает положение о «зоне ближайшего развития» ребенка, которая гораздо существеннее определяет возможности ребенка, чем уровень актуального развития. Два ребенка, имеющие одинаковый уровень актуального развития, но разную зону ближайшего развития, будут различаться в динамике умственного развития в ходе обучения. Одного и того же высокого уровня актуального развития они достигнут в разное время и с разной скоростью. Л. С. Выготский подчеркивал, что состояние развития никогда не определяется

только его созревшей частью, необходимо учитывать и созревающие функции. Обучать, таким образом, можно и нужно тому, что лежит в зоне ближайшего развития.

У Л. С. Выготского есть, однако, замечание о низшем пороге обучения, то есть пройденных циклах развития, необходимых для дальнейшего обучения. Он пишет, что обучение должно быть согласовано с уровнем развития ребенка, его определение является необходимым. Дело в том, что обучение, соответствующее зоне ближайшего развития, все равно опирается на некоторый уровень актуального развития, который для нового этапа обучения будет являться низшим порогом обучения. Работы Л. И. Божович и Д. Б. Эльконина как раз были посвящены выявлению того уровня актуального развития первоклассника, без которого невозможно успешное обучение в школе. Школьные программы опираются на некий средний уровень актуального развития, которого достигает нормально развивающийся ребенок к концу дошкольного возраста. Ведь речь идет не просто о готовности к обучению, а о готовности к школьному обучению, то есть обучению в классе из 20-30-ти человек по одной программе. И если уровень актуального развития ребенка ниже, чем предусмотрено программой, то обучение не попадает в зону его ближайшего развития, и он становится отстающим.

По мнению А. Л. Венгера и Г. А. Цукерман, довольно сложно выделить некие общие критерии готовности к школе, поскольку на сегодняшний день существует большое разнообразие подходов к обучению, школы различаются между собой и по программам, и по методам обучения. Готовый к одному варианту обучения ребенок может оказаться неготовым к другому. Тем не менее авторы считают неизменными следующие параметры, по которым можно оценить готовность ребенка к обучению в школе:

- развитие наглядно-образного мышления, которое служит основой для последующего полноценного развития логического мышления, овладения учебным материалом;
- развитие произвольности и организации действий, умения ориентироваться на систему условий задачи, преодолевая отвлекающее влияние побочных факторов;
- умение ориентироваться на указания учителя, обращенные к классу в целом, способность внимательно слушать и точно выполнять эти указания [19].

По мнению Н. В. Нижегородцевой и В. Д. Шадрикова, психологическая готовность ребенка к обучению в школе – готовность к усвоению определенной части культуры, включенной в содержание образования, в форме учебной деятельности – представляет собой сложное структурно-системное образование, которое охватывает все

стороны детской психики. Оно включает, как было отмечено выше, личностно-мотивационную и волевую сферы, а также элементарные системы обобщенных знаний и представлений, некоторые учебные навыки, способности и др. [99]. Авторы рассматривают психологическую готовность к обучению в школе как структуру, состоящую из учебно-важных качеств (УВК), образующих сложные взаимосвязи и оказывающих разное влияние на успешность школьного обучения. В связи с этим выделяют базовые УВК и ведущие УВК, являющиеся основой для развития и компенсации других учебно-важных качеств и существенно влияющие на успешность усвоения программного материала. Базовые и ведущие УВК в начале обучения в первом классе фактически совпадают. К ним относятся:

- мотивы учения;
- зрительный анализ (образное мышление);
- уровень обобщений (предпосылки логического мышления).
- вербальная механическая память;
- способность принимать учебную задачу;
- вводные навыки (некоторые элементарные речевые, математические и учебные знания и умения);
- графический навык;
- произвольность регуляции деятельности (в условиях пошаговой инструкции взрослого);
- обучаемость (восприимчивость к обучающей помощи) [99].

Структура УВК, имеющаяся у будущего школьника к началу обучения, составляет содержание “стартовой готовности”. Н. В. Нижегородцева указывает, что отдельные индивидуальные качества ребенка и их взаимосвязи формировались в дошкольных видах деятельности, содержание и организация которых отличаются от содержания и организации учебной деятельности в школе. Поэтому структура индивидуальных качеств ребенка до начала школьного обучения еще мало приспособлена для учения. И только в процессе обучения, под руководством учителя, под воздействием учебной деятельности в исходной структуре психологических качеств учащегося (стартовая готовность) происходят значительные изменения, формируются новые механизмы и способы учебной деятельности. Характер этих изменений, степень их соответствия целям обучения определяют готовность ребенка к усвоению знаний на следующем этапе обучения. Здесь



речь идет уже о вторичной готовности к обучению, от которой зависит дальнейшая успеваемость ребенка. Авторы отмечают, что уже в конце первого класса успешность обучения мало зависит от стартовой готовности, так как в процессе обучения, в первом полугодии, формируются новые учебно-важные качества, которых не могло быть на начальном этапе, то есть психологическая готовность ребенка к обучению в школе развивается в процессе самого обучения [97, 99].

Рассмотренная концепция соотносится со взглядами Л. С. Выготского, который указывал, что психологическая основа обучения не предшествует его началу, а развивается в процессе формирования учебной деятельности [27]. Хотя обучение есть и в дошкольном возрасте, но усвоение детьми знаний и умений включено в игровую деятельность. Владение ими еще не означает владение соответствующими механизмами умственной деятельности.

Таким образом, это подтверждает положение о том, что обучение ведет за собой развитие, но в то же время к началу обучения ребенка в школе необходимо, чтобы он обладал необходимым уровнем развития определенных психических качеств и умений. Данной позиции придерживаются и зарубежные ученые. Большое количество исследований, посвященных готовности ребенка к школе, было проведено в США. При этом в зарубежной литературе часто вместо понятия «готовность» используется понятие «зрелость». Многие авторы (F. L. Ilg, L. B. Ames; D. Goslin, R. Epstein, B. Hallok, 1965; K. Hirsch, I. Y. Jansky, W. S. Langford, 1966) считают, что возникновение школьной зрелости обусловлено в основном индивидуальными особенностями процесса спонтанного созревания врожденных задатков ребенка и существенно не зависит от социальных условий его жизни и воспитания. Другими словами, готовность к школьному обучению рассматривается как функция возраста: ребенок, достигший определенного возраста, тем самым уже считается готовым к школе. В противовес этому мнению, Д. П. Озубел (D. P. Ausubel, 1958) предлагает считать готовность к школе функцией не возраста, а поведения, так как достигшие определенного возраста дети не равны по темпу созревания и имеют различный социальный опыт.

По мнению некоторых авторов (С. Штребел (1957), А. Керн (1954), Я. Йерасек (1978) и др.), поступающий в школу ребенок должен обладать определенными признаками школьника: быть зрелым в умственном, эмоциональном и социальном отношении.

ях. Так, выделяются три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, эмоциональный и социальный.

К умственной области авторы относят развитие познавательных процессов: восприятия, внимания, мышления и пр. и выделяют следующие критерии интеллектуальной зрелости:

- дифференцированное восприятие (перцептивная зрелость), включающее выделение фигуры из фона;
- концентрация внимания;
- аналитическое мышление, выражающееся в способности постижения основных связей между явлениями;
- логическое запоминание;
- сенсомоторная координация;
- умение воспроизводить образец;
- развитие тонких движений руки.

Под эмоциональной зрелостью указанные авторы понимают эмоциональную устойчивость, возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание и почти полное отсутствие импульсивных реакций ребенка. Социальная зрелость связывается ими с потребностью ребенка в общении с детьми, со способностью подчиняться интересам и принятым условностям детских групп, а также со способностью взять на себя социальную роль ученика в ситуации школьного обучения. В работах данных авторов, по сути, отражены те же параметры психологической готовности к школе, о которых мы говорили выше.

Лишь небольшое число зарубежных авторов (U.A. Bronfenbrenner, 1969; R. Zazzo et al., 1960; J.S. Bruner, 1970) критикуют положения концепции «школьной зрелости» и подчеркивают роль социальных факторов, а также особенностей общественного и семейного воспитания в ее возникновении.

Делая сравнительный анализ зарубежных и отечественных исследований, можно сделать вывод, что основное внимание зарубежных психологов направлено на создание тестов и гораздо в меньшей степени ориентировано на теорию вопроса.

Несмотря на многообразие подходов к рассмотрению структуры психологической готовности к школе, многие авторы сходятся во мнении, что одним из существенных ее показателей является уровень интеллектуального развития ребенка. Интеллектуальная

готовность является основой успешного овладения школьными знаниями, умениями и навыками. Более того, как мы уже отмечали выше, уровень умственного развития детей долгое время считался основным критерием готовности к школе. Еще Л. С. Выготский отмечал, что готовность к школьному обучению в интеллектуальном отношении заключается в уровне развития у детей интеллектуальных процессов [26]. Впервые ученый сформулировал мысль о том, что готовность к школе состоит в уровне развития у детей интеллектуальной сферы, что проявляется в зрелости психических процессов. К началу обучения в школе ребенок должен уметь ориентироваться в окружающем мире, иметь определенный кругозор, определенный уровень развития восприятия, внимания, памяти, мышления, речи.

Признавая безусловную значимость всех рассмотренных выше параметров готовности к школьному обучению, нельзя отрицать тот факт, что успешное освоение школьной программы невозможно без соответствующего уровня когнитивного развития ребенка. К 6-7 годам в интеллектуальном развитии ребенка происходят существенные сдвиги, формируются психические новообразования, которые составляют основу интеллектуальной готовности к школе.

## **1.2. Когнитивные аспекты готовности к обучению в школе**

Долгое время психологическая готовность к школе отождествлялась с наличием у ребенка некоторого круга знаний и представлений об окружающем мире (о предметах и их свойствах, явлениях живой и неживой природы, людях, их труде и других явлениях общественной жизни), запаса умений и навыков, необходимых для школьного обучения. Но в дальнейшем была сформулирована иная точка зрения, хотя по-прежнему признается тот факт, что определенный кругозор ребенка необходим как фундамент, на котором будет строиться усвоение нового. Успешность обучения зависит от умения анализировать, сравнивать предметы, выделять их существенные свойства и отношения, находить причины явлений, последовательно рассуждать, обобщать и делать самостоятельные выводы [11].

Исследования А. М. Прихожан и В. С. Юркевич, проведенные в конце 70-х годов XX века, показали, что между сформированностью у детей элементарных школьных знаний, умений и навыков и их интеллектуальным развитием и сформированностью у

них некоторых предпосылок учебной деятельности нет связи [112 152]. Л. Ф. Обухова пишет, что, хотя ребенка еще в дошкольном возрасте учат читать, считать, писать, это не означает, что, получив эти навыки, он готов к школьному обучению. Владея данными умениями, ребенок может еще не иметь соответствующих механизмов умственной деятельности [100].

Обсуждая проблему психологической готовности к школе, Л. И. Божович, помимо личностного компонента, вслед за Л. С. Выготским также выделяет интеллектуальную готовность, то есть определенный уровень развития интеллектуальной сферы [11].

Интеллектуальная готовность – это итог интеллектуального развития ребенка на протяжении всего дошкольного детства. Так, в период дошкольного детства идет интенсивное сенсорное развитие ребенка. К 7 годам восприятие ребенка становится осмысленным, целенаправленным, анализирующим. В нем выделяются произвольные действия – наблюдение, рассматривание, поиск. Также идет освоение сенсорных эталонов, под которыми отечественные психологи А. В. Запорожец и Л. А. Венгер назвали выработанные человечеством образцы основных видов свойств и качеств вещей – цвет, форма, высота звуков, временные промежутки и т.д. Ребенок хорошо знает и различает простые геометрические формы [21]. Усвоение сенсорных эталонов ведет к существенным сдвигам в развитии детского восприятия. В дошкольный период растет острота зрения, и дети уже меньше ошибок допускают в цветоразличении. Такие основные характеристики восприятия, как константность, целостность, предметность и обобщенность, к 7 годам достигают практически уровня развития взрослого человека (лишь обобщенность еще будет развиваться по мере развития речи ребенка и его знаний об окружающем).

Еще одним важным моментом в развитии восприятия является то, что к 7 годам оно становится дифференцированным: ребенок овладевает средствами выделения отдельных параметров и свойств вещей, умеет выделять фигуру из фона [125]. Зрительный анализ, по мнению А. Р. Лурии и других отечественных психологов, – важное качество для школьного обучения. Ребенок должен быть способен анализировать графические изображения – вычленять составляющие их элементы, соотносить их друг с другом, синтезировать графический образ. Недостаточное развитие зрительного анализа у учащихся начальной школы является причиной специфических ошибок при чтении и письме: зеркальности, замены букв, сходных по написанию, а также серьезных затруднений в усвоении математики и решении задач [по: 99].

К концу дошкольного возраста более совершенным становится и внимание: ребенок может сознательно управлять своим вниманием, направляя его на определенные предметы и удерживая его на них. Для этой цели старший дошкольник пользуется определенными способами, которые он перенимает у взрослых. Таким образом, возможности этой новой формы внимания – произвольного внимания – к 7 годам уже достаточно велики, что непременно является важным и необходимым качеством для обучения ребенка в школе. Хотя нам бы хотелось отметить, что произвольное внимание первоклассников все еще не сформировано в полной мере и во многом зависит, как было отмечено нами выше, от мотивации. Ребенок оказывается способным к произвольному вниманию при наличии какого-либо выраженного мотива: познавательного, социального или мотива достижения.

Доминирующей функцией в дошкольном детстве, как считал Л.С. Выготский, становится память. Именно в этот период она проходит большой путь становления. К началу обучения в школе у ребенка формируется произвольная форма памяти, он может сознательно и целенаправленно запоминать и припоминать материал. Одним из важных показателей готовности к школьному обучению является уровень развития вербальной механической памяти, поскольку она обеспечивает правильное воспроизведение детьми правил, что лежит в основе усвоения грамоты. На начальном этапе обучения из всех видов памяти именно механическая память играет ведущую роль в усвоении знаний, она же остается ведущей на протяжении всего младшего школьного возраста, хотя возрастает роль образной и словесно-логической памяти [99].

Успешность обучения зависит и от умения анализировать, выделять существенные свойства и отношения между предметами, обобщать, то есть от уровня развития мышления. В старшем дошкольном возрасте ведущую роль в познании окружающей действительности играет образное мышление, которое характеризуется тем, что для решения практических и познавательных задач ребенок пользуется представлениями, без практических действий. Наглядно-образное мышление дает возможность ребенку познавать и отображать в форме представлений некоторые общие связи и закономерности действительности. В процессе психического развития формируются пока еще простые системы обобщенных представлений об окружающих вещах и явлениях, старшему дошкольнику уже свойственно некоторое целостное и осмысленное восприятие окружающей действительности [99, 135]. Как полагал Л. А. Венгер, есть основания утверждать,

что именно высшие формы образного мышления являются итогом умственного развития дошкольника, который подводит его к порогу логики [23].

По мере накопления индивидуального опыта конкретные образы предметов приобретают все более обобщенный схематизированный характер. Схематизация представлений делает их более подвижными, увеличивает возможности оперирования образами в процессе решения практических и познавательных задач, облегчает усвоение детьми систематизированных, обобщенных знаний. Подчеркивая важность и значимость схематизации представлений для умственного развития детей и перехода от наглядного мышления к понятийному, психологи, как указывает Н. В. Нижегородцева, выделяют образно-схематическое мышление как своеобразный вид мышления, наиболее характерный для детей старшего дошкольного возраста [97]. Образно-схематический характер мышления проявляется в том, что дети 6-7-летнего возраста достаточно легко понимают схематические и условные изображения объектов и явлений, что облегчает в дальнейшем понимание нового материала с использованием различных схем и изображений.

В 6-7 лет появляются элементы словесно-логического мышления, мышления в понятиях, на которое далее будет опираться систематическое обучение в школе. Но поскольку к началу обучения речь идет только о предпосылках логического мышления, именно уровень развития наглядно-образного мышления является прогностически более важным. Е. Е. Сапогова приводит примеры экспериментальных данных, показывающих, что дети 6-7 лет с высоким уровнем развития наглядно-образного мышления успешно обучаются в школе, и учение способствует прогрессу в их психическом развитии. Дети с низким уровнем наглядно-образного мышления учатся хуже, с трудом усваивают знания и способы действия, для них характерно и более позднее развитие логического мышления. Однако изначально низкий уровень развития логических элементов в мышлении также отрицательно сказывается на успешности обучения на начальном этапе. Но существенных различий в успеваемости детей со средним и высоким уровнем развития словесно-логического мышления обнаружено не было [119].

Таким образом, высокий уровень логического мышления еще не обеспечивает впоследствии желаемых преимуществ, поэтому при оценке интеллектуальной готовности к школе необходимо ориентироваться именно на уровень развития наглядно-образного мышления. В результате исследований, проведенных под руководством Д. Б. Эльконина, а также в работах Н. В. Нижегородцевой и В. Д. Шадрикова было установ-

лено, что успешность обучения детей в первом классе обусловлена в большей степени уровнем развития наглядно-образного мышления и в меньшей степени - логического. К концу первого года обучения это соотношение меняется [97, 151].

Помимо диагностики уровня развития мышления в определении готовности к школьному обучению большое значение, как предпосылка успешного овладения учебной деятельностью, имеет уровень сформированности знаково-символической функции сознания. Данная функция связана с различением обозначаемого и обозначающего и с освоением действия замещения реальных предметов знаками (предмета – его названием). К 6-7 годам знаково-символическая функция как бы разветвляется: одна ее ветвь позволяет ребенку в дальнейшем развивать воображение и дает возможность заниматься рисованием, лепкой, конструированием, сочинительством. Другая ветвь является основой мышления в понятиях, на которое опирается весь процесс обучения [119].

Воображение является важным компонентом интеллектуальной готовности ребенка к школьному обучению, поскольку способствует развитию личности и проявлению индивидуального потенциала. В. В. Давыдов считал, что высокий уровень развития воображения является главным аспектом познавательной готовности ребенка к обучению. Существенными свойствами воображения, по мнению ученого, является умение видеть целое раньше частей и способность переносить функции с одного предмета на другой [35].

Особую роль в умственном развитии детей дошкольного возраста играет овладение родным языком, речью. Исследования отечественных психологов и психолингвистов показали, что овладение речью перестраивает всю психику, всю деятельность ребенка. Не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи [по: 3].

К 7 годам язык становится средством общения и мышления ребенка, а также предметом сознательного изучения, поскольку при подготовке к школе начинается обучение чтению и письму. К моменту поступления в школу завершается процесс фонематического развития, словарный запас достигает 2500-3000 слов. Развивается грамматический строй речи: детьми усваиваются тонкие закономерности морфологического (строение слова) и синтаксического (построение фразы) порядка. Все это позволяет ребенку перейти к контекстной речи: он может понять ее содержание в самом контексте

независимо от знания или незнания обсуждаемой ситуации [88]. Он может пересказать рассказ, описать картину, понятно для окружающих передать свои впечатления.

В дошкольном возрасте ребенок овладевает всеми формами устной речи, присущими взрослому. У него появляются развернутые сообщения – монологи, рассказы. В общении со сверстниками развивается диалогическая речь, включающая указания, оценку, согласование действий и т.п. Благодаря общению, названному М. И. Лисиной внеситуативно-познавательным, увеличивается словарный запас, усваиваются правильные грамматические конструкции, усложняются, становятся более содержательными диалоги; ребенок учится задавать вопросы на отвлеченные темы, попутно рассуждать – думать вслух [86].

В качестве важнейшего условия успешности обучения ребенка в школе многие исследователи выделяют обучаемость как общую способность к усвоению знаний и способов действий [6, 99]. В основе данного понятия лежит положение Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития ребенка», которая определяет его возможности в сотрудничестве со взрослым усваивать новые знания, переходя таким образом на новую ступень умственного развития. Как уже говорилось выше, Л. С. Выготский более надежным основанием для прогноза успешности школьного обучения считал определение именно «зоны ближайшего развития» [27].

М. Н. Костикова в результате экспериментального исследования психологических особенностей готовности к школьному обучению выделила пять видов помощи, в которой нуждается тот или иной ребенок в зависимости от испытываемых им трудностей в процессе обучения:

1. Стимулирующая (активизация собственных возможностей ребенка в связи с недостаточностью волевых усилий).
2. Эмоционально-регулирующая (одобряющие или порицающие оценочные воздействия взрослого в связи с личностными особенностями ребенка).
3. Направляющая (организация работы ребенка на начальных этапах выполнения заданий).
4. Организующая (организация взрослым планирования и контроля в связи с отсутствием у ребенка собственной «программы» поведения).
5. Обучающая (обучение способам выполнения заданий в связи с неспособностью ребенка самостоятельно найти эти способы).



Автор отмечает, что помощь, оказываемая ребенку во время выполнения им заданий, адресована различным сферам его психической деятельности: эмоционально-волевой (стимулирующая и эмоционально-регулирующая помощь) и интеллектуальной (направляющая, организующая, обучающая помощь) [72].

Важным аспектом интеллектуальной готовности к школе являются также умственная активность и познавательные интересы ребенка: его стремление узнать что-то новое, понять суть наблюдаемых явлений, решить умственную задачу. Как правило, наибольшие трудности в обучении испытывают не те дети, которые имеют недостаточный объем знаний и навыков, а те, которые проявляют интеллектуальную пассивность, у которых отсутствует привычка и желание думать, решать задачи, прямо не связанные с игровой ситуацией. То есть мыслительная активность является показателем развития, как речи, так и общей готовности к школе [21].

Проанализировав имеющиеся на сегодняшний день взгляды на проблему готовности к школе, а также принимая во внимание существующую практику, можно сказать, что при поступлении ребенка в первый класс у него выявляется, главным образом, наличный уровень интеллектуального развития, иногда определяется личностная (мотивационная) готовность к школе. Оба аспекта важны как для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, так и для его скорейшей адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений.

Однако нам бы хотелось отметить, что нередки случаи, когда «готовый к школе» ребенок, несмотря на хорошие и даже высокие показатели интеллектуальной готовности, наличие мотивации к обучению в школе, не демонстрирует, тем не менее, ожидаемых успехов в обучении, процесс адаптации к новым условиям затруднен, вследствие чего снижается первоначальный интерес и меняется отношение к школе.

Исследования и практика показывают, что наличие способностей, высокий интеллектуальный потенциал еще не гарантируют успеха, необходимо, чтобы субъект проявлял собственную активность, направленную на достижение. Немаловажную роль играют индивидуально-типологические особенности личности и условия, в которых познает и действует субъект. На наш взгляд, такие процессуальные характеристики работы интеллекта, как способ получения и переработки информации, также могут оказывать влияние на процесс адаптации к школе и успешность обучения на начальном его этапе.

К моменту поступления в школу ребёнок уже имеет довольно большой объём знаний об окружающем мире, и эти знания уже преобразованы в некоторую структуру. Но каждый ребёнок по-разному создавал эту структуру, у каждого свои стихийно сложившиеся способы, стиль познания действительности. Дети выстраивают свою “картину мира” так, как умеют, как им удобнее, проще, интереснее. И в школе они часто сталкиваются с новым способом приема и переработки информации. Учитель навязывает всем детям один “эталонный” стиль познавательной деятельности. При рассогласовании привычного стиля ребёнка со стилем, предъявляемым учителем (программой обучения), у него могут возникнуть трудности в обучении, приводящие иногда к дезадаптации. И, несмотря на хороший интеллектуальный уровень, индивидуальный стиль ученика может, как способствовать учебной деятельности, так и затруднять ее.

Образовательный процесс ориентирован на создание одинаковых условий обучения для всех, без достаточного учёта и использования субъектного опыта познания. Все учащиеся, без исключения, могут учиться. Как указывает Б. Л. Ливер, «единственное, на что они могут оказаться неспособными, – это учиться так, как предписывается конкретной программой, учебником или учителем» [84, с. 6]. Ни один метод обучения не подходит для всех учащихся. Целый ряд авторов (Б. Л. Ливер, Г. Клаус, И. С. Якиманская и др.) подчеркивают, что самый эффективный, хотя и не самый простой способ помощи учащимся – это внимательное отношение к стилям обучающихся. Он гораздо более продуктивен, чем поиск совершенной технологии обучения.

И. В. Тихомирова, изучая соотношение индивидуальных показателей интеллектуальных характеристик и когнитивного стиля (полезависимость-полenezависимость), пришла к выводу, что ситуация традиционного обучения, по всей видимости, является одним из условий, при котором ценностно значимым, т.е. связанным с высокой продуктивностью, становится один полюс когнитивного стиля – полenezависимость [129].

В ходе обучения присутствуют как бы две логики: учителя и ученика, которые не всегда совпадают по своему предметному содержанию. Учитель опирается, как правило, на систему признаков, существенных с точки зрения науки, а ученик нередко работает с признаками, лично значимыми для него. Если знание не преобразовано на основе собственного субъектного опыта, оно никогда не будет для ученика лично значимым. А. Н. Леонтьев в качестве отличительной, сущностной черты человеческого мыш-

ления называл его пристрастность, т.е. обусловленность познавательной деятельности человека его субъективным опытом [81].

Традиционно школьные программы рассчитаны на учеников с доминирующим левым полушарием, полнезависимых, импульсивных (способных быстро дать ответ), обладающих дедуктивным, линейным и абстрактным типом мышления. Дети в школе или, по крайней мере, в одном классе учатся по единой программе, но каждый ученик овладевает ею по-своему, в зависимости от содержания и характера своего субъективного опыта. Таким образом, дети, отличающиеся от большинства и имеющие особенности интеллекта, не совпадающие с общепринятыми, автоматически попадают в группу риска [84, 111, 163]. Как отмечает М. М. Безруких, «детей, не имеющих тех или иных особенностей развития, у нас практически нет <...> И речь должна идти не о том «готов» или «не готов» ребенок к школе, а о том, готова ли школа создать условия обучения, соответствующие индивидуальным особенностям развития ребенка, и готов ли учитель работать с таким ребенком» [8, с.11]. Исследования показывают, что «неготовыми» оказываются, как правило, дети, имеющие такие особенности функционального развития, которые ни в коей мере не препятствуют успешному обучению, но требуют от педагога соответствующих знаний и умения их учитывать. Кроме того, некоторые дети, хорошо подготовленные и «признанные» готовыми даже к более интенсивным и усложненным программам обучения, уже к концу первого полугодия оказываются «неспособными» [там же]. Все это указывает на необходимость решения задачи дифференциации качественного своеобразия развития, выделения факторов риска, раннего прогнозирования школьных трудностей и определения оптимальных вариантов организации учебного процесса, эффективных способов индивидуализации обучения.

Игнорирование субъектного опыта познания детей, который уже значителен к началу обучения, отличается целостностью и личной отнесенностью к нему, приводит к потере интереса к знаниям, отказу от самостоятельности, что снижает эффективность обучения.

Изучение роли когнитивных стилей и их учёт в самом начале обучения, по нашему мнению, является не менее важным, чем диагностика уровня интеллектуального развития ребенка, и может выступать в качестве еще одного фактора готовности ребенка к обучению в массовой школе по предлагаемой образовательной программе.

### 1.3. Когнитивные стили в структуре интеллектуальной готовности к обучению в школе

В западной психологии интерес к стилевым особенностям личности возник в середине прошлого столетия в связи с накоплением данных о больших индивидуальных различиях, наблюдавшихся при изучении познавательных процессов [149]. Развитие «стилевого» направления на Западе было связано с явной неудовлетворенностью тестологической моделью исследования интеллектуальных возможностей человека. Предметом исследования традиционной тестологии были индивидуальные различия в результативности интеллектуальной деятельности в виде показателей правильности и скорости выполнения тестов интеллекта. Что же касается индивидуальных различий в самой интеллектуальной деятельности (специфики приемов переработки информации, способов решения задач и т.п.), они долгое время игнорировались, поскольку рассматривались как артефакты, некие отклонения от общих закономерностей [140]. С. Л. Рубинштейн же в свое время отмечал, что «...нельзя определять умственные способности, интеллект человека по одному лишь результату его деятельности, не вскрывая процесса мышления, который к нему приводит» [115, с. 231].

На протяжении последних ста лет психологические теории интеллекта разрабатывались в рамках общей психологии и были ориентированы на выявление и формулирование общих закономерностей познавательной психической деятельности. Однако теории интеллекта, разработанные в рамках общей психологии, столкнулись с тем, что индивидуальное интеллектуальное поведение достаточно часто оказывается непредсказуемым в терминах общепсихологических закономерностей. Создавалось впечатление, что скорее общие закономерности являются артефактом по отношению к особенностям ума индивидуального субъекта – и тем в большей мере, чем выше уровень психического развития человека [140].

Таким образом, к пониманию природы индивидуальных особенностей интеллекта оказалось невозможно перейти ни от общепсихологических закономерностей функционирования интеллекта, ни от индивидуальных различий в результативности интеллектуальной деятельности. И в 50-60-х годах XX века в исследованиях американских психологов предметом изучения стали индивидуальные различия в способах переработки информации о своем окружении, в том числе в способах восприятия, категоризации, по-

нимания и интерпретации происходящего, получившие название когнитивных стилей (КС) [140].

К феномену стиля можно подойти с двух сторон: либо изучая индивидуальность человека, породившего стиль, либо анализируя особенности той деятельности, в процессе которой этот стиль возник. Обе эти возможности были реализованы в психологии, причем первая была выбрана западной (преимущественно американской) психологией, а вторая – отечественной.

В энциклопедических словарях обычно выделяются два противостоящих друг другу аспекта значения слова «стиль»:

1) стиль как индивидуально-специфический способ (манера, приемы) поведения, то есть характеристика процесса деятельности;

2) стиль как совокупность отличительных черт творчества определенного автора, то есть характеристика продукта деятельности.

Таким образом, понятие стиля изначально является многозначным. М. А. Холодная выделяет три этапа становления значения термина «стиль» и соответственно стилевого подхода в психологии [140].

Начало разработки понятия «стиль» может быть отнесено к 20-30-м годам. Стиль рассматривался в контексте психологии личности для описания индивидуально-своеобразных способов взаимодействия человека со своим социальным окружением. Первым, кто ввел самое обобщенное стилевое понятие – «жизненный стиль» – был А. Адлер. Он говорил о существовании индивидуальных стратегий поведения, которые вырабатываются личностью для преодоления комплекса неполноценности. Далее возникло понятие «дифференцированность психических систем» у К. Левина, представления о «ригидности» у Р. Кэттелла и «ригидном контроле» у Дж. Струпа [по: 71, 140].

Дальнейшее развитие стилевых представлений на этом этапе было связано с направлением «Новый взгляд» (New Look), в рамках которого индивидуальные различия (в первую очередь в познавательной сфере) впервые стали предметом специального изучения. В этот период многие западные психологи приходят к убеждению, что в индивидуальных особенностях восприятия находят свое выражение стабильные свойства личности, имеющие широкий спектр проявлений [104, 140].

Второй этап становления стилевого подхода относится к 50-70-м годам XX века. Термин «когнитивный стиль» появился в работах когнитивистского направления

(Г. Уиткин, С. Е. Аш, Г. Клейн, Р. Гарднер, П. Хольцман) и обозначал активность чувственного познания и его личностную обусловленность. На первый план вышли исследования индивидуальных особенностей восприятия, анализа, категоризации и воспроизведения информации. КС, как индивидуально-своеобразные способы переработки информации, принципиально отграничивались от индивидуальных различий в успешности интеллектуальной деятельности. Утверждалось, что КС являются формально-динамической характеристикой интеллектуальной деятельности, не связанной с продуктивными ее аспектами. Кроме того, КС трактовались как характерные для данной личности устойчивые познавательные предпочтения относительно определенных способов интеллектуального поведения, которые в наибольшей мере соответствуют познавательным склонностям и возможностям данного субъекта [140].

Следует отметить, что в отечественную психологическую литературу термин «когнитивный стиль» (cognitive style) перешел из англоязычной литературы, хотя, как указывает М. А. Холодная, точный перевод английского слова «cognitive» на русский язык соответствует слову «познавательный». В современном понятийном аппарате термины «познавательный» и «когнитивный» не являются синонимами. «Познавательный» – имеющий отношение к процессу отражения действительности в индивидуальном сознании в виде познавательного образа, то есть этот термин адресуется к тому, что отображено в познавательном образе. «Когнитивный» – имеющий отношение к психическим механизмам переработки информации в процессе построения познавательного образа, то есть этот термин характеризует то, как строится познавательный образ. Но в отечественной литературе устоялся термин «когнитивный стиль» и именно как индивидуально-своеобразный способ изучения реальности [140].

Главными теоретическими источниками стилевого подхода в изучении интеллектуальной деятельности явились следующие психологические направления. Это, прежде всего, – гештальт-психологическая традиция (теория психологической дифференциации Г. Уиткина); психоаналитическая традиция (теория когнитивных контролей Дж. Клейна, Р. Гарднера, Ф. Хольцмана, Г. Шлезингера и др.); теория когнитивного темпа Дж. Кагана; когнитивные теории личности (теория индивидуальных понятийных систем О. Харви, Д. Ханта и Х. Шродера и теория личностных конструктов Дж. Келли).

В рамках данных направлений были изучены некоторые особенности восприятия и переработки информации и предложены основные термины, составляющие сегодня

тезаурус когнитивно-стилевой парадигмы. Так, Г. Уиткин указывал на существование индивидуальных различий в уровне психологической дифференциации, проявляющейся в степени артикулированности (ясности, расчлененности, отчетливости) восприятия окружающего мира и самого себя. В 1954 г. автор вводит понятие «полезависимость-полenezависимость» (ПЗ/ПНЗ). Более высокое артикулированное восприятие (структурированное, аналитическое) означает большую детализацию и лучшую организацию перцептивного поля (полenezависимый стиль) [203].

Уровень психологической дифференциации субъекта обнаруживает себя в следующих четырех психологических сферах:

1. Артикулированность когнитивной сферы, проявляющаяся в двойной способности выделять в процессе восприятия часть из целого поля и организовывать неструктурированное поле. Сюда относится термин «полезависимость – полenezависимость», который вначале употреблялся Г. Уиткиным только по отношению к явлениям дифференцированности в перцептивной сфере. Впоследствии перцептивная артикуляция стала рассматриваться в качестве частного проявления структурирующей способности в интеллектуальной деятельности в целом. Если человек активно преобразует ситуацию, то это означает, что он использует артикулированный (полenezависимый) подход к полю. Если человек, напротив, склонен следовать заданной ситуации, то это означает, что он использует глобальный (полезависимый) подход к полю. Именно это различие в способах организации интеллектуальной деятельности и было обозначено термином «когнитивный стиль» в более широком значении этого слова.

2. Артикулированность представления о своем теле, состоящая в четком выделении его границ, его составных частей, их отношений.

3. Чувство сепаратной идентичности, которое относится к тому, насколько человек осознает свои потребности, чувства и свойства и идентифицирует их как отличающиеся от потребностей, чувств и свойств других людей. Поведенческими проявлениями чувства сепаратной идентичности являются способность действовать самостоятельно, без поддержки со стороны других за счет хорошо структурированного «Я»; предпочтение пользоваться своими мнениями, установками и суждениями в конфликтной ситуации; стабильность самооценки и представления о себе в разных социальных контекстах [204].

4. Структурированный контроль и специализированная защита, которые являются выражением дифференцированности на уровне регуляции поведения в целом. Г. Уиткин предполагал, что люди с глобальным восприятием поля в качестве механизмов защиты склонны использовать отрицание и подавление, а люди с аналитическим восприятием – интеллектуализацию [203]. Данная гипотеза нашла подтверждение в ряде экспериментальных исследований [149].

Следует отметить, что в окончательной редакции теории психологической дифференциации Г. Уиткин при определении полнезависимости делал акцент не на легкости вычленения части из целого, а на доминирующей тенденции индивида ориентироваться на самого себя [205].

Сотрудниками Менингерской клиники Р. Гарднером, Ф. Хольцманом, Г. Шлезингером, Г. Клейном и др. было развито понятие когнитивного контроля, под которым они понимали индивидуально-своеобразные способы восприятия, категоризации и интерпретации происходящего, являющиеся факторами координации психических возможностей индивида и требований ситуации и выполняющие тем самым адаптивную функцию. Представители данного направления пытались отыскать некоторые структурные константы в когнитивной сфере личности, которые выступали в качестве посредников между аффективными состояниями и внешними воздействиями, и описали шесть когнитивных контролей: диапазон эквивалентности, широта категории, ригидный-гибкий познавательный контроль, толерантность к нереалистическому опыту, фокусирующий контроль, сглаживание-заострение [176].

Р. Гарднер и его соавторы термином «когнитивный стиль» обозначали комбинацию когнитивных контролей и подчеркивали, что только знание когнитивного стиля личности как индивидуально-своеобразного сочетания разных контролей обеспечивает основу для предсказания индивидуального поведения [177]. Однако позже отдельные когнитивные контроли стали называться когнитивными стилями.

Другой представитель когнитивно-стилевого направления, Дж. Каган, в результате своих исследований сделал вывод о существовании индивидуальных различий в «когнитивном темпе» (в скорости принятия решений). Импульсивный стиль соотносится с быстрым принятием решений, рефлексивный стиль – с медленным. Фактор когнитивного темпа автор связывал с определенными фазами процесса решения задачи, такими, как отбор возможных гипотез и оценка принятого решения. Другими словами, импульсив-



ный-рефлективный стили связаны с этапами выбора гипотез и обоснования решения. На первый план в теории когнитивного темпа вышли динамические характеристики интеллектуальной деятельности. При этом детерминанты индивидуальных различий в скорости принятия решений Дж. Каган связывал с особенностями мотивационно-аффективной сферы личности а, именно: в случае ориентации на быстрый успех личность обнаруживает склонность к импульсивному стилю, в случае тревоги относительно возможности сделать ошибку – склонность к рефлективному стилю [188].

Еще одним направлением развития когнитивно-стилевой парадигмы является ее разработка в рамках психологии личности. Так, в когнитивных теориях личности основным было положение о том, что своеобразие индивидуального поведения связано с особенностями восприятия, понимания и объяснения человеком происходящего. О. Харви, Д. Хант и Г. Шродер считали, что индивидуальная система понятий каждого человека имеет определенный уровень структурной организации и определяется соотношением процессов дифференциации и интеграции. На основании этого авторы выделяли два способа (стиля) концептуализации – конкретный и абстрактный. Конкретность характеризуется минимальным, абстрактность – максимальным уровнем развития процессов дифференциации и интеграции понятий [по: 140].

Согласно теории личностных конструкторов Дж. Келли, человек оценивает и прогнозирует действительность на основе определенным образом организованного субъективного опыта, представленного в виде системы конструкторов. Конструктор – это некоторая биполярная субъективная шкала, с помощью которой человек может оценить, чем два или несколько объектов сходны между собой и, следовательно, чем они отличны от третьего объекта или нескольких других объектов. Когнитивная сложность индивидуальной конструктивной системы означает, что субъект создает многомерную модель реальности, выделяя в ней множество взаимосвязанных сторон. Когнитивная простота же свидетельствует о том, что понимание и интерпретация происходящего в сознании субъекта осуществляются в упрощенной форме на основе ограниченного набора сведений. Предполагалось, что тенденция воспринимать реальность когнитивно-простым или когнитивно-сложным способом характеризует устойчивые предпочтения данной личности, поэтому измерение «когнитивная простота – когнитивная сложность» было отнесено к категории когнитивных стилей, хотя в работах самого автора проблема когнитивных стилей не обсуждалась [189].

Начиная с 80-х гг. прошлого столетия наблюдается тенденция к гиперобобщению понятия «стиль». В частности, понятие когнитивного стиля расширяется за счет появления новых стилевых понятий, таких как «стиль мышления», «стиль учения», «стиль педагогического общения», «стиль саморегуляции деятельности» «стиль совладания со сложными жизненными ситуациями» и др. Появляются стилевые метапонятия («метастили»). В этот период наблюдается фактическое отождествление стиля с индивидуальными различиями в психической деятельности. Данная тенденция в ее экстремальном варианте привела к известной формуле «стиль – это человек», а проблематика стилевого направления оказалась близка к проблематике психологии в целом. С особой остротой возникла проблема определения действительного содержания предмета когнитивно-стилевого направления.

Обобщая все вышеизложенное, следует сказать, что понятие «когнитивный стиль» появилось на стыке психологии личности и психологии познания. Предмет последней изменился: от изучения общих закономерностей познавательной психической деятельности исследователи перешли к рассмотрению механизмов индивидуальных различий между людьми в общих способах познания окружающего мира.

Началом изучения КС в России можно считать появление в 70-х годах первых публикаций, посвященных данной характеристике личности, авторами которых были И.Н. Козлова (1974), В. Колга (1976), А. В. Соловьев (1977), М. С. Егорова (1979). Однако активное изучение отдельных сторон проявления стиля человека началось еще в 1960-х годах. Оно опиралось на методологическую основу, включающую элементы деятельностной парадигмы А. Н. Леонтьева (1977), концепцию интегральной индивидуальности В. С. Мерлина (1986) и типологический подход к анализу свойств нервной системы, разрабатываемый в школе Б. М. Теплова (1986) – В. Д. Небылицина (1991).

По мнению одного из первых исследователей стиля Е. А. Климова (1969), «индивидуальный стиль деятельности (ИСД) – это индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности» [66, с. 49]. В этом определении подчеркивается инструментальная функция стиля и двоякая его обусловленность требованиями среды и индивидуальными особенностями личности. В работах Е. А. Климова предложено двухуровневое представление об ИСД, включающем первичный приспособо-

бительный эффект в результате влияния динамических свойств (как типов нервной системы) и выработанные субъектом особенности способов действий во взаимодействии с биологически заданными факторами индивидуальных различий [66].

Исследование ИСД составило целое научное направление, основателем и теоретиком которого стал В. С. Мерлин. Согласно В. С. Мерлину, ИСД выполняет системообразующую функцию, он рассматривается как связующее звено между разными уровнями индивидуальности (например, индивидным и личностным) и в этом смысле предопределяет способ выполнения деятельности. В работах данного автора и его коллег индивидуальным стилевым особенностям придается промежуточное положение между свойствами способностей и темперамента.

Согласно отечественной концепции, стиль обусловлен психологически (психофизиологически), но не предопределен индивидуальностью субъекта, а формируется в результате взаимодействия субъекта и объекта. Стиль может меняться при изменении условий деятельности [по: 130]. В. А. Толочек в результате историко-теоретического анализа проблемы стиля в психологии объясняет стиль как феномен поуровневой и специфичной адаптации субъекта к среде. Автор предполагает, что при изменении условий среды, требований деятельности и самого человека стили эволюционируют в направлении либо их качественного усложнения и совершенствования, либо редукции и разрушения [131].

В. С. Мерлин разводит понятия «индивидуальный стиль деятельности» и «когнитивный стиль», считая, что первый отражает взаимодействие объективных требований деятельности и свойств личности, а второй представляет собой внутренние характеристики личности. Но, как указывает И. П. Шкуратова, и те, и другие стилевые характеристики формируются под совместным влиянием требований внешней среды и внутренних возможностей личности, а будучи сформированными, становятся относительно стабильными ее свойствами. Соотношение между ними определяется скорее их отнесенностью к разным уровням организации психики. По мнению И.П. Шкуратовой, ИСД содержит в себе КС, поскольку последние регулируют когнитивные процессы (восприятие, память, мышление и т.д.), а деятельность, как более сложное явление, включает в себя многие процессы, в том числе когнитивные. Так, в стиле общения или стиле учения, как в частных видах стиля деятельности, проявляются особенности КС [149].

Таким образом, понятия ИСД и КС не тождественны, первое больше касается наблюдаемых аспектов предметной деятельности (характеризует процесс деятельности в целом), второе – процессов познания, переработки информации. Рассматривая проблему соотношения КС и ИСД, Э. И. Маствилискер приходит к выводу, что первый характеризует качественную сторону адаптации к требованиям деятельности, и «чем выше уровень индивидуального стиля деятельности, тем более выражен когнитивный стиль» [91, с. 50].

Обобщая вышеизложенное, можно заключить, что существует множество концепций когнитивного стиля, как в зарубежной, так и в отечественной психологической науке, но при этом всеми авторами когнитивно-стилевые особенности понимаются как личностное образование, которое обладает значительной генерализованностью и проявляется в разнообразных характеристиках различных сфер деятельности. КС является интегративным образованием, и при всем многообразии его определений, как отмечает М. А. Холодная, можно выделить некоторые его общие признаки:

1. Когнитивный стиль – это индивидуально-своеобразные способы получения того или иного когнитивного продукта, т.е. процессуальная характеристика познавательной деятельности, которая противопоставляется ее продуктивной характеристике.

2. Когнитивный стиль, в отличие от традиционных униполярных психологических измерений – это биполярное измерение, в рамках которого каждый когнитивный стиль описывается за счет обращения к двум крайним формам интеллектуального поведения (в виде полезависимости/ полenezависимости, импульсивности/рефлексивности, когнитивной простоты/сложности и т.д.).

3. К когнитивным стилям не применимы оценочные суждения, так как представители того или другого полюса каждого когнитивного стиля имеют определенные преимущества в тех ситуациях, где их индивидуальные познавательные качества способствуют эффективной адаптации.

4. Когнитивный стиль – это устойчивая характеристика субъекта, стабильно проявляющаяся на разных уровнях интеллектуального функционирования и в разных ситуациях [140].

В современной зарубежной и отечественной литературе можно встретить описание около двух десятков различных КС. Остановимся на описании тех когнитивных стилей, которые составляют основу стилевого подхода.

1. «Дифференцированность поля» описывается в терминах полезависимость/полenezависимость. Выше мы затрагивали данный стиль, когда рассматривали теоретические источники стилевого подхода в изучении интеллектуальной деятельности. Впервые этот стилевой параметр был описан Г. Уиткиным в 1954 г. в русле гештальт-психологических исследований влияния перцептивных свойств частей поля на восприятие его визуальной структуры в целом. В ходе экспериментов выяснилось, что одни испытуемые склонны полагаться на внешнее видимое поле, с трудом преодолевают его влияние, им требуется много времени, чтобы «увидеть» нужную деталь в сложном изображении. Это явление получило название полезависимости. Другие же испытуемые, напротив, легко преодолевают влияние внешнего поля, склонны контролировать его за счет опоры на некоторые внутренние критерии (собственный опыт), быстро находят деталь в сложном изображении. Это явление получило название полenezависимости.

2. Узкий/широкий диапазон эквивалентности (понятийная дифференцированность), впервые описанный Р. Гарднером в 1953 г., характеризует индивидуальные различия в особенностях ориентации на черты сходства или черты различия объектов. Автор, в отличие от исследователей, которых интересовали содержательные аспекты классификации объектов, впервые обратил внимание на индивидуальные различия не в содержании, а в форме группировки объектов. В экспериментах на свободную классификацию (по методике Р. Гарднера) было обнаружено, что некоторые испытуемые разделяют объекты на много групп, имеющих малый объем (узкий диапазон эквивалентности), другие же испытуемые образуют мало групп, имеющих большой объем (широкий диапазон эквивалентности). Причем данные предпочтения являются довольно стабильными и не зависят от содержания стимульного материала. По мнению Р. Гарднера, узкий диапазон эквивалентности предполагает более детализированную категоризацию впечатлений, что позволяет говорить об использовании этими испытуемыми более точных стандартов в оценке различий объектов. Другими словами, суть данного когнитивного стиля заключается в том, как много категорий представлено в индивидуальном понятийном опыте. В работах отечественных авторов этот стилевой параметр интерпретируется как «аналитичность» (склонность ориентироваться на выявление различий в ряду объектов) и «синтетичность» (склонность ориентироваться на выявление сходства в ряду объектов) [69, 149].

3. Широта категории отражает степень субъективной дифференциации какой-либо одной категории (различные вариации значения категории «высокий», степень разграничения различных оттенков зеленого цвета и т.д.). Таким образом, узкие категоризаторы склонны специфицировать свои впечатления и ограничивать область применения определенной категории, тогда как широкие категоризаторы, напротив, склонны подводить под одну категорию большое число подтверждающих ее примеров.

4. Ригидный/гибкий познавательный контроль характеризует степень субъективной трудности в смене способов переработки информации в ситуации когнитивного конфликта. Ригидный контроль свидетельствует о трудностях переключения с одной познавательной функции на другую в ситуации когнитивного конфликта в силу низкой степени их автоматизации, тогда как гибкий – об относительной легкости такого переключения в силу высокой степени их автоматизации [168, 176].

5. Толерантность к нереалистическому опыту. Данный когнитивный стиль проявляется в ситуациях, для которых характерна неопределенность, двусмысленность, противоречивость. Толерантность к нереалистическому опыту означает возможность принятия впечатлений, которые не соответствуют или даже противоречат имеющимся у человека представлениям [190]. Толерантные лица оценивают опыт по фактическим характеристикам и мало склонны формулировать его в терминах «обычного», «ожидаемого». Нетолерантные лица сопротивляются познавательному опыту, в котором исходные данные противоречат их наличному знанию. Данный стиль относится к способам организации интеллектуального поведения в условиях, когда нарушается «нормальное» отражение действительности.

6. Фокусирующий/сканирующий контроль характеризует индивидуальные особенности распределения внимания, которые проявляются в степени широты охвата различных аспектов отображаемой ситуации, а также в степени ее релевантных и нерелевантных признаков. Одни испытуемые оперативно распределяют внимание на множество аспектов ситуации, выделяя при этом ее объективные детали (полюс широкого, или сканирующего, контроля). Внимание других испытуемых, напротив, является поверхностным и фрагментарным, при этом оно фиксирует явные, бросающиеся в глаза характеристики ситуации (полюс узкого, или фокусирующего, контроля).

7. Сглаживание/заострение отражает особенности хранения в памяти запоминаемого материала. У «сглаживателей» сохранение материала в памяти сопровождается его

упрощением, потерей деталей, выпадением тех или иных фрагментов. В памяти «заострителей», напротив, происходит выделение, подчеркивание специфических деталей запоминаемого материала. Данный стилевой параметр характеризует чувствительность испытуемых к постепенно нарастающим различиям в ряду стимульных воздействий [183]. Заострение проявляется в том, что индивид достаточно быстро замечает происходящие изменения, а сглаживание – в запоздалом осознании наличия этих изменений либо в их игнорировании [198].

8. Тип реагирования, в соответствии с первоначальным предположением Дж. Кагана, характеризует индивидуальные различия в склонности принимать решения быстро (импульсивность) либо медленно (рефлексивность). Наиболее ярко это стилевое свойство проявляет себя в условиях неопределенности, когда требуется осуществить правильный выбор из некоторого множества альтернатив. Импульсивные испытуемые склонны быстро реагировать в ситуации множественного выбора, при этом гипотезы выдвигаются без достаточной их проверки и без анализа всех возможных альтернатив. Для рефлексивных испытуемых характерен замедленный темп принятия решений, при этом гипотезы проверяются и многократно уточняются на основе тщательного предварительного анализа свойств альтернативных объектов. Следует отметить, что первоначально на первый план в теории когнитивного темпа вышли именно динамические характеристики интеллектуальной деятельности. Однако позже в исследованиях данного когнитивного стиля стали различать и его содержательные (точность) аспекты. Кроме того, в последнее время все чаще встречается мнение, что компонент «ошибки» (неверное решение задачи) наряду с показателем скорости решения является ориентиром для осмысления данного стилевого параметра [188].

9. Конкретная/абстрактная концептуализация отражает особенности понятийной сферы человека, связанные с различиями в степени ее конкретности/абстрактности. В основе данного стилевого свойства лежат такие психологические процессы, как дифференциация и интеграция понятий. Полюс «конкретной концептуализации» характеризуется незначительной дифференциацией и недостаточной интеграцией понятий. Для «конкретных» индивидуумов типичны следующие психологические качества: склонность к «черно-белому» мышлению, зависимость от статуса и авторитета, нетерпимость к неопределенности, стереотипность решений, ситуативный характер поведения, меньшая способность мыслить в терминах гипотетических ситуаций и т.д. Полюс «абстракт-

ной концептуализации» предполагает как высокую дифференциацию, так и высокую интеграцию понятий. Соответственно для «абстрактных» индивидуумов характерна свобода от непосредственных свойств ситуации, ориентация на внутренний опыт в объяснении физического и социального мира, склонность к риску, независимость, гибкость, креативность и т.д. В ходе онтогенетического развития происходит увеличение абстрактности индивидуальной понятийной системы, что обуславливается ростом числа альтернативных схем для восприятия и анализа одного и того же объекта, уходом от стандартных оценок за счет увеличивающейся способности к внутренним преобразованиям и комбинациям понятий. Изучением данного стиля занимались О. Харви, Д. Хант, Х. Шродер. Они говорили об индивидуальных особенностях, проявляющихся в степени возможности субъекта выходить за рамки физических характеристик ситуации, в которой он находится [182].

10. Когнитивная простота/сложность. Теоретическим истоком данного стилевого параметра является теория персональных конструктов Дж. Келли. Человек понимает, интерпретирует, оценивает и прогнозирует действительность на основе определенным образом организованного субъективного опыта, представленного в виде системы личностных конструктов. Конструкт – это биполярная субъективная шкала, реализующая одновременно две функции: обобщения (установления сходства) и противопоставления (установления различия) в условиях оценки различных объектов (других людей, самого себя, конкретных ситуаций, реальных предметов). Примерами конструктов могут служить следующие: «веселый-грустный», «высокий-низкий», «решительный-нерешительный» и т. п. Дж. Келли уделял особое внимание такому качеству, как системность конструктов: конструкты не являются изолированными, они определенным образом взаимосвязаны и взаимозависимы. Таким образом, о мере когнитивной сложности человека следует судить как на основе степени дифференцированности его конструктивной системы, определяемой количеством имеющихся независимых конструктов [167], так и на основе степени ее интегрированности (наличия связей между конструктами) [138].

Рассмотренные нами когнитивные стили составили фундамент стилевого подхода, который стал во второй половине XX в. довольно популярным научным направлением. Как указывает М. А. Холодная, когнитивно-стилевой подход вместо углубления стал расширяться за счет выделения новых стилевых характеристик. Современные авторы



стали относить к стилевым свойствам индивидуальные особенности не только интеллектуальной деятельности, но и психической деятельности в целом. Одной из причин этого является отсутствие четких критериев когнитивных стилей, поскольку они не были сформулированы в рамках традиционных стилевых исследований. Таким образом, со временем список когнитивных стилей постепенно расширился и к ним стали относить такие психологические характеристики, как, например:

- конвергентность/дивергентность (преобладание узкого, фокусированного, аналитического, логического либо широкого, открытого, синтетического, ассоциативного способов мышления в ситуации решения проблем) (Гилфорд, 1967);
- внешний/внутренний локус контроля (тенденция полагаться на внешние либо на внутренние факторы в объяснении причин происходящего) (Роттер, 1966);
- вербализация/визуализация (предпочтение использовать в процессах переработки информации либо вербальные, либо образные стратегии) (Ричардсон, 1977);
- быстрое/медленное течение психического времени в виде индивидуальных различий в длительности субъективной оценки хода физического времени (Носал, 1990);
- адаптивность/инновативность (предпочтение конвенциональных, устоявшихся либо усовершенствование имеющихся и изобретение новых способов решения проблем) (Киртон, 1994);
- семантические предпочтения в виде выбора разных геометрических форм (круга, треугольника, квадрата) в процессе составления изображения человека (А. В. Либин, В. В. Либин, 1994) [по: 140].

По мнению М. А. Холодной, такое расширение списка когнитивных стилей в современных исследованиях является неправомерным. В качестве примера автор указывает на отнесение к КС такой личностной черты, как внешний/внутренний локус контроля [140]. Результаты большого количества исследований, описывающие какие-либо новые закономерности, часто не способствуют лучшему пониманию природы когнитивных стилей, ставят новые, как правило, более сложные теоретические вопросы. Более того, данные исследований нередко либо вступают в противоречие с установленными ранее, либо вскрывают их ограниченный и частный характер. Они чаще ставят новые проблемы, чем решают уже существующие. Так, по мере накопления эмпирических данных исследователи столкнулись с целым рядом противоречий, разрушающих очевидность некоторых первоначальных положений.

Можно сказать, что в рамках проблематики когнитивных стилей впервые была заявлена возможность перехода от униполярных психологических измерений (способности) к биполярным и соответственно от уровневых критериев (низкие – высокие показатели по вертикальной шкале) к типологическим (показатели одного типа – показатели другого типа, относящиеся к разным полюсам горизонтальной шкалы) в оценке индивидуальных интеллектуальных возможностей. Однако наличие двух полюсов (биполярность) не является отличительным признаком когнитивных стилей. Некоторые авторы, например И. П. Шкуратова, считают, что есть и униполярные параметры: понятийная дифференцированность, толерантность к нереалистическому опыту [149]. Однако в исследованиях М. А. Холодной был обнаружен феномен «расщепления» полюсов когнитивного стиля, то есть в действительности каждый когнитивный стиль имеет не два, а четыре полюса. Соответственно, при диагностике того или иного КС исследователь фактически имеет дело с четырьмя субгруппами испытуемых, существенно различающихся по механизмам своего стилевого поведения [141].

М. А. Холодная обосновывает свои выводы на материале исследований традиционных когнитивных стилей. Рассмотрим некоторые из них. Так, в ходе изучения стилевой характеристики «полезависимость – полenezависимость» Г. Уиткин обратил внимание на тот факт, что ПНЗ-испытуемые подразделяются на две группы: устойчиво демонстрирующих ПНЗ способ поведения в разных ситуациях (фиксированные ПНЗ) и склонных переходить на ПЗ способ поведения под влиянием требований ситуации и своих внутренних состояний (мобильные ПНЗ). Позже, при изучении надежности методики исследования данного стиля «Включенные фигуры» было обнаружено, что некоторые испытуемые при повторном обследовании переходят с полюса ПЗ на полюс ПНЗ. Данное явление получило название «латентной полenezависимости». Таким образом, можно говорить о четырех субгруппах испытуемых: фиксированные ПНЗ, мобильные ПНЗ, фиксированные ПЗ, мобильные ПЗ (латентные ПНЗ) [140].

Аналогичным образом «расщепляются» оба полюса когнитивного стиля «узкий/широкий диапазон эквивалентности». Узкий диапазон эквивалентности включает «детализаторов» (склонных объединять объекты на основе ситуативных или субъективно-значимых критериев и выделять большое количество групп, состоящих только из одного объекта) и «дифференциаторов» (склонных использовать строгие категориальные критерии при минимальном количестве или отсутствии единичных групп). Широкий

диапазон эквивалентности скрывает «категоризаторов» (использующих строгие высоко-обобщенные критерии сортировки в сочетании с низкой вариативностью объемов выделенных групп) и «глобалистов» (склонных выделять группы на основе формальных или несущественных признаков в сочетании с высокой вариативностью объемов выделенных групп).

Следует отметить схожесть «категоризаторов» и «дифференциаторов»: несмотря на их отнесенность к разным полюсам в связи с разным количеством выделяемых групп, и те, и другие испытуемые классифицируют объекты на основе существенных родовидовых признаков. В связи с этим М. А. Холодная считает, что о «стиле» можно говорить лишь применительно к этим типам испытуемых, т.к. проявления «глобализма» и «детализации» являются, скорее, свидетельством незрелости когнитивной сферы [140].

Рассмотрим также еще один стиль – «тип реагирования». Как уже отмечалось выше, Дж. Каган первоначально рассматривал данный КС по показателю «когнитивный темп» (латентное время ответа в ситуации принятия решения). Однако в его методике «Сравнение похожих рисунков» наряду с данным показателем учитывался еще один – «количество ошибок». Полюс импульсивности делит испытуемых на «быстрых/неточных» и «быстрых/точных», полюс рефлексивности – на «медленных/точных» и «медленных/неточных». Анализируя сходство психологических проявлений испытуемых, находящихся на разных полюсах измерения «когнитивный темп», М. А. Холодная делает вывод, что фактическим критерием «расщепления» полюсов данного КС является показатель «количество ошибок», т.е. его интеллектуальная составляющая, имеющая отношение к сформированности механизмов произвольного контроля собственной активности [141]. В пользу этой точки зрения говорит характер глазодвигательной активности испытуемых четырех групп. Так, медленные/точные (рефлексивные) демонстрируют систематическую стратегию перебора альтернатив, проверяют различные варианты, тратят больше времени на рассматривание всех стимулов. Для медленных/неточных характерен наименее систематичный поиск. Быстрые/неточные (импульсивные) рассматривают меньшее количество признаков стимулов, воспринимают их фрагментарно, менее внимательны к различиям. Быстрые/точные сравнивают только несколько пар стимулов, схожих в наибольшей мере, сразу отбрасывая неподходящие альтернативы [194].

Таким образом, первоначальное положение о биполярности измерения когнитивного стиля не подтверждается. Когнитивный стиль в действительности является, по выражению М. А. Холодной, квадриполярным измерением.

Что касается противопоставления КС продуктивным характеристикам познавательной деятельности, это положение также находит все больше опровержений в различных исследованиях. В свое время Г. Уиткин сформулировал среди прочих следующие отличия стилей от способностей:

– Способность характеризует уровень достижений в интеллектуальной деятельности, то есть является резульативной характеристикой. Стиль выступает как способ выполнения интеллектуальной деятельности, то есть является процессуальной характеристикой. Соответственно разные стили могут обеспечивать одинаково высокую успешность решения определенной задачи.

– Способности имеют ценностный контекст, чем более выражены способности – тем лучше. Полюса стиля равноценны с точки зрения возможности эффективной интеллектуальной адаптации [по: 140].

В теориях когнитивных стилей акцент смещался на проблему индивидуальности (уникальности) человеческого разума в виде признания существования у каждого человека индивидуально-своеобразных способов организации познавательного контакта с миром. В рамках когнитивно-стилевого подхода утверждалось, что любой показатель степени проявления любого когнитивного стиля является «хорошим», поскольку мера выраженности того или иного стилевого полюса отражает эффективность интеллектуальной адаптации данного человека к требованиям объективной действительности. По сути, это была попытка ввести безоценочный взгляд на интеллектуальные возможности человека.

Однако сегодня имеются многочисленные данные о связи большинства стилевых параметров с различными аспектами продуктивности интеллектуальной деятельности, а также с успешностью обучения [1, 2, 15, 41, 51, 69, 84, 103, 111, 120, 126, 128, 137, 139, 140, 145, 148, 153, 166, 174, 177, 181, 185, 187, 193, 194, 202, 204, 207]. Очевидным является тот факт, что способ деятельности не может не оказывать влияния на ее результат. Как указывает И. П. Шкуратова, когнитивный стиль тоже может «вносить свой вклад» [149].

В работах М. А. Холодной дается краткий обзор связей с интеллектом некоторых стилевых характеристик, на основании которого автор делает вывод о неправомерности противопоставления стилевых (процессуально-динамических) и различных уровневых (продуктивных) аспектов интеллектуальной деятельности. Например, в исследованиях различных авторов было показано, что полюс полнезависимости, измеренной с помощью методики «Включенные фигуры», соотносится с высокими показателями пространственных способностей, успешностью выполнения теста Равена, сформированностью формально-операционального мышления по Ж.Пиаже, с высоким уровнем интеллекта в виде IQ по различным шкалам, высоким уровнем креативности, более эффективной памятью, способностью к переносу знаний, высокими показателями учебной деятельности, успешностью обучения техническим профессиям и т.д. [139,140].

В эксперименте Г. Уиткина и его сотрудников у 10-12-летних детей была выявлена положительная связь между полнезависимостью и невербальным интеллектом по шкале Векслера, в частности, с субтестами «Кубики», «Сложение фигур» и «Недостающие детали». В результате факторного анализа было обнаружено, что показатели данных субтестов наряду с тестом «Замаскированные фигуры», измеряющим ПНЗ, вошли в один фактор. По мнению Уиткина, эти данные говорят о существовании общего когнитивного стиля, который получил название аналитический подход к полю (аналитические способности). Аналогичные результаты были получены С. Кэрпом при тестировании 150 студентов мужского пола [204].

В то же время Г. Уиткин отмечал отсутствие связей показателей ПЗ/ПНЗ с фактором «вербальное понимание» и «концентрация внимания/ оперативная память», на основании чего он сделал вывод, что ПНЗ не связана с общим интеллектом [204]. М. А. Холодная, комментируя данные выводы, справедливо отмечает, что они не вполне основательны, поскольку противоречат данным о связи показателя ПЗ/ПНЗ с пространственными интеллектуальными способностями, характеризующими «текущий интеллект», а также с такой базовой вербальной способностью, как способность к понятийным обобщениям [140].

В. В. Селиванов в результате своего исследования пришел к выводу, что такие процессуальные характеристики мышления как способность к анализу, синтезу и обобщению взаимосвязаны с когнитивным стилем ПЗ/ПНЗ [120].

По мнению Ф. Мак-Кеннея, полнезависимость является проявлением «флюидного» интеллекта по Р. Кеттеллу (имеющего отношение к инсайту и мало зависящего от конкретных знаний и культурных навыков, как «кристаллизованный»). Данное предположение подтвердилось в результате его исследования, в котором были получены значимые корреляции между показателями теста «Замаскированные фигуры» и методики Р. Кеттелла для измерения «флюидного» интеллекта. Сильные связи автор объясняет сходством измерительных процедур: учет времени выполнения и количества ошибок, оценку правильности решений [193]. Ф. Вернон, анализируя данные других авторов, а также свои собственные, приходит к выводу, что ПНЗ – это всего лишь частное проявление общего фактора интеллекта [202].

К. Крюгер на выборке детей 6 и 8 лет показал, что в обеих возрастных группах интеллект и полнезависимость коррелируют между собой, а старшие дети более полнезависимы. Автор также установил, что полнезависимость сильнее всего влияет на результаты решения образных геометрических задач, в вербальных задачах она сказывается в меньшей степени. В то же время исследование К. Якерта с испытуемыми – восьмиклассниками показало, что при определении понятия полнезависимые дети чаще соотносили их с более общими родовыми понятиями, причем в случае как конкретных, так и абстрактных понятий. Следует отметить, что испытуемые, принимавшие участие в данном исследовании, были предварительно уравнены по интеллекту [по: 65].

Некоторые авторы, напротив, считают, что дифференцированность поля связана со многими поведенческими переменными, которые не могут быть правдоподобно объяснены как следствие общего интеллекта. В частности, В. Клейес указывает на то, что те личностные переменные, которые связаны с полнезависимостью, не обнаруживают связей с уровнем интеллекта. Он также отмечает преимущественно генетическую обусловленность интеллекта при детерминированности полнезависимости средой. Хотя сегодня трудно согласиться с последним утверждением, поскольку, во-первых, уровень интеллекта также обусловлен факторами среды, а, во-вторых, имеются данные о генетической детерминации полнезависимости – полнезависимости [по: 149].

Исследование В. Крендалла и Ч. Синклдама, в котором участвовали мальчики и девочки 6-13 лет, показало, что у детей старшего возраста связи между полнезависимостью и всеми показателями интеллекта (вербальными и невербальными)

усиливаются. По мнению авторов, этот феномен является следствием большей потребности в достижении у детей старшего возраста. Предположение о роли мотивации как связующего звена между когнитивным стилем и уровнем интеллекта высказывал в свое время еще К. Гроот. Согласно его эмпирическим данным, полнезависимые индивиды обнаруживают средний уровень тревожности в ситуации тестирования. При измерении интеллекта они имеют оптимальный уровень активации, что позволяет им успешнее справляться с заданием [по: 149].

Помимо этого, существуют многочисленные данные о связи ПНЗ с успешностью обучения. Так, С. Бэл (1989) выявил положительные корреляции между параметром ПНЗ и академической успеваемостью у 150 студенток индийского университета. Результаты исследования Р. Хельмутхайзера (1977) свидетельствуют о том, что оценки полнезависимых учеников профессиональной школы нередко хуже, чем оценки их полнезависимых сверстников. В своем исследовании Б. Франк и К. Кайре пришли к выводу, что полнезависимые студенты имеют более высокую академическую успеваемость благодаря детализированным и хорошо структурированным записям [по: 65, 149].

Аналогичные данные получены И.В. Абакумовой и И.П. Шкуратовой (1986). Сопоставление полнезависимых и полнезависимых студентов показало, что последние подвергают текст большей переработке, сокращают количество слов, перефразируя мысли, структурируют текст. Среди таких студентов было больше лиц с высокой академической успеваемостью. В результате проведенного анализа авторами также была установлена положительная связь между академической успешностью и понятийной дифференцированностью [1].

По данным Г. Уиткина и его коллег, ПНЗ-лица включаются в процесс обучения скорее как его активные участники, поэтому в эффективности их обучения ведущую роль играет внутренняя мотивация. Обучение же ПЗ-лиц является более успешным в ситуации внешнего отрицательного подкрепления. Академическая успеваемость в целом выше у ПНЗ-учащихся (школьников и студентов) [207].

Таким образом, именно полюс полнезависимости оказывается, как правило, связанным с успешностью выполнения разных видов интеллектуальной деятельности. В результате некоторые авторы пришли к выводу, что полнезависимость-полнезависимость – это не стилевое образование, а проявление пространственных способностей, текучего либо общего интеллекта [140].

В последних работах успешность обучения связывается с мобильностью когнитивного стиля. Так, в исследовании академической успеваемости студентов М. Ниаз было обнаружено, что наиболее высокие показатели учебных достижений по математике, химии и биологии имели мобильные испытуемые (умеющие действовать и в манере ПЗ, и в манере ПНЗ). Фиксированные же ПНЗ были наиболее успешны в аналитической интеллектуальной деятельности (матрицы Равена) [141, 149]. Аналогичные данные в своем исследовании студентов получила М. А. Холодная. Фиксированные ПНЗ отличались высокой скоростью и интенсивностью реагирования при относительном отсутствии каких-либо контролирующих влияний, у них выше успешность выполнения теста Равена в сочетании с более низкими показателями сформированности понятийных структур, способности устанавливать смысловые связи между словами, а также показателями оригинальности по вербальной и невербальной креативности. В subgroupу фиксированных ПНЗ попали испытуемые, имеющие статус слабых студентов, в то время как в subgroupу мобильных ПНЗ – студенты с наиболее высокими учебными достижениями [141].

М. А. Холодная в результате своего исследования пришла к выводу, что увеличение времени поиска простой фигуры в сложной (проявление ПЗ) сочетается с тенденцией более медленно выполнять тест Равена. Поскольку показатель «время выполнения» теста Равена значимо положительно связан с количеством правильных ответов, автор предполагает, что и при выполнении теста «Включенные фигуры» замедление процесса принятия решения имеет определенную продуктивную основу. М. А. Холодная ссылается на Т. Глоберсон, которая показала, что самые высокие показатели оперативной памяти и умственного напряжения имеют испытуемые со средними значениями ПЗ-ПНЗ, и предположила, что большая продуктивность испытуемых данного типа объясняется сформированностью у них механизмов контроля процесса переработки информации. Таким образом, относительное увеличение времени исполнения теста «Включенные фигуры» может быть обусловлено не только низким уровнем способности к перцептивной артикуляции (собственно полезависимостью), но и выраженностью индивидуальных контролирующих стратегий и, соответственно, установкой на тщательность в анализе видимого поля. Такой тип когнитивной активности, по всей видимости, уже нельзя трактовать как полезависимость [139].



Аналогично при изучении стилевого параметра импульсивность- рефлексивность опять же определенный полюс – полюс рефлексивности соотносится с продуктивными характеристиками интеллектуальной деятельности. В обзоре В. Халла и У. Рассела приводятся результаты 11 исследований на детских выборках связей показателей импульсивности – рефлексивности по тесту Дж. Кагана «Сравнение похожих рисунков» и IQ (по детскому варианту методики Векслера). Достаточно четко просматривается следующая зависимость: показатель «количество ошибок» дает значимую отрицательную связь с IQ, показатель «время первого ответа» – положительную. В результате собственных исследований авторы делают вывод о том, что методика Дж.Кагана измеряет ту же интеллектуальную способность, что и тест Равена [181].

Есть также данные о том, что дети, которые допускают мало ошибок и медленнее принимают решение (полюс рефлексивности), имеют значимо более высокие оценки по вербальной, невербальной и полной шкалам методики Векслера [174]. Согласно данным других авторов, рефлексивных детей отличают более развитые речевые способности и более высокая учебная успеваемость [194]. Другие исследователи также указывали на связь полюса рефлексивности со школьными достижениями [166, 187].

Следует отметить, что различия в достижениях импульсивных и рефлексивных людей обнаруживаются прежде всего в случае сложных заданий. Первыми на это указали К.-Х. Гримм и В.-И. Мейер в 1976 г. В случае легких задач преимуществом обладают импульсивные испытуемые (они затрачивают меньше времени, не допуская при этом существенно больше ошибок), в случае же сложных задач – рефлексивные. Напротив, рефлексивные испытуемые легкие задачи решают относительно быстро, трудные – медленно. При этом количество ошибок у них в случае задач средней и высокой сложности значительно меньше, чем у импульсивных испытуемых. Эти данные позволяют сделать вывод о том, что рефлексивные лица в ходе выполнения тех или иных интеллектуальных действий более адекватно учитывают требования задачи сравнительно с импульсивными лицами. Эти результаты были подтверждены также Дж. Хаазе (1977), А. Гюртлер (1979) и др. [по: 65].

С. Мессер, основываясь на данных своего исследования, пришел к выводу, что быстрота ответа не связана с интеллектом, в отличие от ошибочных решений. В результате он заключает, что показатель «количество ошибок» (по тесту «Сравнение похожих рисунков»), как правило, дает значимые корреляции с интеллектуальными

способностями, тогда как компонент «время» связан с последними гораздо в меньшей степени [194].

Некоторые авторы придерживаются позиции, что именно показатель «ошибки», свидетельствующий об эффективности механизмов сканирования, а не показатель «время», отражающий особенности «когнитивного темпа», играет решающую роль в определении природы когнитивного стиля «тип реагирования» [5, 139]. Согласно данным большинства исследований, чем меньше ошибок (полюс рефлексивности), тем выше показатели различных аспектов интеллектуальной продуктивности. Однако М. А. Холодная приводит результаты исследований, в которых испытуемыми выступили студенты в возрасте 19-20 лет, а также профессиональные конструкторы в возрасте 25-40 лет. Корреляционный анализ выявил положительную связь количества правильных ответов по тесту Равена с показателем «время ответа» и отрицательную – с показателем «количество ошибок» по тесту «Сравнение похожих рисунков» [140].

Также следует отметить, что результаты исследования Л. Л. Баландиной расходятся с описанными выше данными С. Мессера. В своем исследовании она изучала особенности проявления КС импульсивности-рефлексивности у детей дошкольного возраста и его взаимосвязь с интеллектом (по тесту Векслера). Оказалось, что рефлексивные и импульсивные испытуемые не имеют значимых различий по показателям интеллекта. Исключение составил субтест «Недостающие детали»: импульсивные дети несколько успешнее справлялись с ним [5].

А. И. Чекалина и А. Н. Гусев изучали влияние импульсивности-рефлексивности на эффективность решения сенсорных задач с разным уровнем сенсорной нагрузки. Результаты исследования показали, что рефлексивные (медленные-точные и медленные-неточные) испытуемые более эффективно выполняют задачи различения и обнаружения сигналов по сравнению с импульсивными (быстрыми-точными и быстрыми-неточными) испытуемыми. Авторы связывают этот факт с более эффективным использованием рефлексивными лицами систематического предварительного анализа сенсорной информации и с актуализацией более адекватных установок операционального уровня [145].

В исследовании Е. С. Алешиной было выявлено, что рефлексивные испытуемые (учащиеся техникумов и вузов) более точно воспринимают информацию (в знаковой, цифровой, геометрической форме), успешнее справляются с заданиями на концентрацию и переключение внимания, демонстрируют более высокий уровень

понимания сложных смысловых связей между словами, а также имеют более высокие показатели учебной успеваемости. В результате автор приходит к выводу, что когнитивный стиль «импульсивность-рефлексивность» отражает индивидуальные особенности регуляции умственных действий [2].

В целом для полюса рефлексивности характерны следующие особенности интеллектуальной деятельности: использование более продуктивных стратегий решения задач, более высокий уровень метапамяти в виде интроспективного знания об особенностях работы собственной памяти, полнезависимость, высокие показатели учебной успеваемости, в том числе отсутствие трудностей в чтении [140].

В одном из своих исследований Дж. Каган (1965) обнаружил, что учащиеся начальных классов, относящиеся к рефлексивному типу, более точны при чтении английских слов. Дети с импульсивным стилем, напротив, делают больше ошибок при распознавании и чтении английских слов. Каган предположил, что задача распознавания слов является по своей сути ситуацией неопределенности, в которой рефлексивные дети оказываются более успешными, т.к. обдумывают альтернативные гипотезы. Именно на этапе обучения чтению у рефлексивных детей, как правило, лучше формируется навык распознавания слов [187].

Рефлексивные дети более успешны в произвольном замедлении своих моторных действий (при инструкции выполнять какое-либо задание как можно медленнее). Также рефлексивные дошкольники, в отличие от импульсивных, обладают более зрелым уровнем речи, которую они успешно используют с целью саморегуляции, в том числе для контроля своих моторных действий. С. Мессер считает, что для рефлексивных детей характерна большая выраженность вербального контроля за своим поведением [194].

Другой исследователь, К. М. Смит, изучавший связь понимания текста с когнитивными стилями у первоклассников, обнаружил, что импульсивность/рефлексивность, а также ПЗ/ПНЗ значимо связаны с такими навыками, как сосредоточение внимания на деталях в небольшой части текста и способность находить в нем главную мысль. К. М. Смит отмечает, что рефлексивный субъект, принимающий решение в течение более длительного времени, скорее всего, является полнезависимым и способным сосредоточивать внимание на деталях [по: 173].

С. И. Бондарь в своем исследовании психологических особенностей чтения студентами текста на иностранном языке установил, что более продуктивным по всем показателям работы с текстом является рефлексивный стиль [15].

Л. А. Жердева, исследуя особенности проявления КС «импульсивность-рефлексивность» у тревожных школьников, показала, что у младших школьников и подростков тревожность отрицательно связана с продуктивной характеристикой данного стиля [46]. Автор объясняет это известным фактом снижения результативности деятельности под влиянием тревожности. Еще Дж. Каган связывал в свое время импульсивность-рефлексивность с особенностями мотивационно-аффективной сферы личности. Он отмечал, что в случае тревоги относительно возможности сделать ошибку личность склонна к рефлексивному стилю [188].

Еще менее ясной и исследованной является проблема связи остальных КС с продуктивными аспектами интеллектуальной деятельности. Так, довольно противоречивыми являются данные о связи с интеллектом диапазона эквивалентности. По данным В. Колги, широкий диапазон эквивалентности соотносится с более высокими показателями произвольного и непроизвольного запоминания, учебной успеваемости, темпа обучаемости при освоении критериев классификации геометрических фигур и с познавательной гибкостью [69]. Также широкий диапазон эквивалентности соотносится с более высоким уровнем выполнения ряда субтестов по шкале Векслера: «Память», «Сложение фигур» [148], «Кубики» [128], более высоким уровнем понятийного обобщения [140]. В исследовании И. В. Тихомировой, напротив, отмечается, что полюс широкого диапазона эквивалентности отрицательно связан с субтестами «Сходство», «Словарный» и «Сложение фигур», т.е. чем меньше групп образует испытуемый при свободной сортировке объектов, тем менее успешно он справляется с данными субтестами [128].

В. Н. Дунчев и И. М. Палей указывают на связь понятийной дифференцированности с креативностью, которая носит криволинейный характер. При этом высокой продуктивности дивергентного мышления соответствуют высокие и низкие значения понятийной дифференцированности [41].

Связь с интеллектом такого КС, как когнитивная простота/сложность, весьма противоречива. Первоначально среди исследователей данного стиля преобладало мнение относительно социальной и интеллектуальной эффективности когнитивно сложных лиц. Однако в плане соотношения когнитивной простоты/сложности с интеллектуальной

продуктивностью деятельности возникают существенные трудности. В одном исследовании сообщается о наличии положительной, хотя и слабой корреляционной связи между когнитивной сложностью, измеренной с помощью репертуарного теста, и уровнем развития склонности к инновациям в виде готовности порождать и принимать новые идеи, в другом – об отсутствии таких связей [по: 140].

На наш взгляд, проблема здесь заключается в том, что исследователи в качестве показателя когнитивной простоты/сложности используют различные параметры (степень когнитивной дифференцированности, степень интегрированности, либо их соотношение).

Т. В. Снегирева и К. Н. Платон в своей работе приводят данные эксперимента В. Раду и С. Маркус, свидетельствующие о связи когнитивной сложности с уровнем интеллекта (измеренного с помощью теста Равена). Подростки 13-14 лет с низкой, средней и высокой когнитивной сложностью оценивали значимых для них людей по нейтральным и моральным критериям. Наиболее четко связь с уровнем интеллекта проявилась в группе со средней когнитивной сложностью и только при использовании нейтральных критериев оценки [126].

В работе А. Л. Южаниновой успешность выполнения субтестов шкалы Салливена, измеряющей социальный интеллект, отрицательно коррелирует с мерами дифференцированности индивидуальной конструктивной системы и положительно – с мерами ее интегрированности [153]. Иными словами, когнитивно сложные лица имеют более низкий уровень социального интеллекта. М. А. Холодная объясняет это следующим образом. Конструктивная система может считаться сложной, если она характеризуется увеличением не только дифференциации, но и иерархической интеграции конструкторов. При отсутствии интегративных, суперординатных конструкторов система «рассыпается», и тогда высокая дифференцированность конструкторов отражает фрагментарность опыта, результатом чего является низкая эффективность социальной адаптации, в том числе и на уровне социального познания [140].

В исследовании Е. М. Калинкиной анализировалась связь когнитивной сложности подростков с уровнем их интеллектуального развития, измеренного с помощью теста Амтхауэра и группового интеллектуального теста. Было обнаружено, что в младшем подростковом возрасте показатели интеллекта положительно взаимосвязаны с когнитивной дифференцированностью, в среднем подростковом возрасте эта связь

становится более ярко выраженной, а в старшем подростковом возрасте появляется положительная связь уровня интеллекта с когнитивной интегрированностью [51].

Что касается таких КС, как ригидный/гибкий познавательный контроль, сглаживание/заострение, конкретная/абстрактная концептуализация, толерантность к нереалистическому опыту, фокусирующий/сканирующий контроль, исследования их связи с успешностью интеллектуальной деятельности практически не представлены в литературе. Поэтому относительно данных стилевых характеристик тем более нецелесообразно утверждать, что они не связаны с продуктивными аспектами интеллекта. Гораздо правдоподобнее нам представляется гипотеза об их связи с последними, т.к. вполне можно предположить, что характеристики распределения внимания, чувствительность к различиям, способность строить иерархически организованную смысловую интерпретацию происходящего имеют прямое отношение к продуктивности интеллектуальной деятельности.

Н. Л. Рикс и А. Ф. Мирски, исследуя характеристики внимания у неуспевающих младших школьников, предположили, что проблемы с чтением у них могут быть связаны с таким стилевым параметром, как «сглаживание-заострение». Однако их гипотеза не подтвердилась [196].

Таким образом, имеющиеся на сегодняшний день данные позволяют сделать заключение, что стилевые параметры имеют отношение к различным аспектам успешности (результативности) интеллектуальной деятельности. Сюда же примыкает проблема влияния стилей на успешность обучения. Один из полюсов у некоторых КС имеет явные преимущества с точки зрения эффективности функционирования индивидуального интеллекта. Следовательно, противопоставление КС продуктивным характеристикам интеллекта неправомерно, равно как неправомерен и безоценочный подход к ним. Разные полюса КС не являются равноценными по отношению к выполняемой деятельности. То же самое можно сказать и о способностях: каждая из них обеспечивает эффективность строго определенных действий относительно предметной или социальной областей. Таким образом, сегодня исследователи при изучении КС все больше отходят от процессуальной парадигмы к оценочной.

Однако несмотря на то, что все больше исследователей соглашаются с данной позицией, ясности в вопросе соотношения различных стилевых характеристик с интеллектуальной продуктивностью на сегодняшний день нет. По всей видимости,

противоречивые данные можно объяснить феноменом «расщепления» КС, описанным М. А. Холодной [141] и рассмотренным нами выше, а также предложенной В. Н. Дружининым моделью «Интеллектуального дипазона» [40].

М. А. Холодная и И. С. Кострикина, анализируя показатели стилевых характеристик у лиц с различным уровнем интеллекта (по шкале Амтхауэра), показали, что высокий и особенно сверхпороговый IQ так же, как и низкий сочетается как с прогрессивными, так и с регрессивными стилевыми качествами [142].

Следует отметить, что не совсем правомерно рассматривать проблему успешности интеллектуальной деятельности с позиции аналитического подхода. В последнее время появляется все больше работ, свидетельствующих о том, что продуктивность деятельности обусловлена характером взаимосвязей между различными компонентами когнитивной сферы личности. При этом взаимосвязь эта имеет свою специфику у лиц с различным уровнем интеллекта [55].

Относительно утверждения об устойчивости КС, стабильно проявляющихся на разных уровнях интеллектуального функционирования и в разных ситуациях, можно сказать, что и этот критерий обнаруживает свою условность. Имеются данные о том, что когнитивные стили изменяются с возрастом: дети, как правило, полезависимы; затем происходит рост полenezависимости с последующим постепенным нарастанием полenezависимости к пожилому возрасту [191, 184]. Согласно данным О. В. Живицы, семиклассники по сравнению с второклассниками отличаются бóльшей ПНЗ и способностью к дифференциации объектов [47]. Однако результаты лонгитюдного исследования 30 испытуемых в возрастах 10, 14, 17 и 24 лет показали, что хотя у всех испытуемых наблюдался рост полenezависимости с возрастом, ранговое место каждого индивида на шкале полenezависимость-полenezависимость оставалось стабильным [206].

В ряде исследований показано явление мобильности (пластичности) когнитивных стилей, которые, как выяснилось, могут меняться под влиянием интеллектуальной нагрузки, инструкции, обучения и т. п. Так, отмечается смещение испытуемых на полюс полenezависимости по мере освоения навыка выполнения методики «Включенные фигуры» [169]. В исследовании В. В. Селиванова обнаружено, что в условиях лонгитюда (ПЗ-ПНЗ измерялась каждый месяц на протяжении года) ре-тестовые корреляции с исходными показателями полenezависимости и полenezависимости были очень низкими либо вообще отсутствовали [121].

Также наблюдается рост рефлексивности дошкольников и школьников в условиях применения развивающих методов обучения [18, 31]. Дети младшего школьного возраста под влиянием интеллектуальной нагрузки (после выполнения методики Векслера) смещались на полюс рефлексивности и по времени первого ответа, и по количеству ошибок. В условиях варьирования инструкции при выполнении методики «Сравнение похожих рисунков» на трех выборках студентов (в первой группе – «нейтральные условия», во второй группе – «действовать как можно быстрее», в третьей группе – «делать меньше ошибок») во второй группе количество ошибок увеличивалось, а время принятия решения – уменьшалось. Сам факт такого изменения рассматривается как свидетельство роли произвольного фактора в детерминации индивидуальных различий в данном когнитивном стиле [178]. Поэтому можно предположить, что доля импульсивных детей с возрастом будет уменьшаться по мере формирования произвольности, пополняя группы рефлексивных.

Интересными являются данные исследования Л. А. Жердевой, которая пришла к выводу, что для детей младшего школьного возраста характерен преимущественно импульсивный стиль, однако рост рефлексивности к подростковому возрасту наблюдается лишь у эмоционально-благополучных школьников. У тревожных детей изменений в характеристике данного КС не отмечается, что позволило автору сделать вывод о тормозящем влиянии тревожности на развитие изучаемого КС [46].

Некоторые исследования показали, что импульсивных детей можно стимулировать быть более рефлексивными, чтобы помочь им добиться успеха в школе. Например, обучение импульсивных детей в первом классе рефлексивным учителем способствует тому, что они тщательнее обдумывают задание в течение более длительного времени [208].

С. Сантостефано, изучая такой когнитивный стиль, как «сглаживание-заострение» у 6, 9 и 12-летних детей, пришел к выводу, что в более младшем возрасте дети склонны к сглаживанию: они не так чувствительны к различиям, сохранение в памяти информации сопровождается у них, по всей видимости, ее упрощением, выпадением деталей. В подростковом возрасте дети демонстрируют большую заостренность, они более чувствительны к различиям в ряду последовательных стимулов [198].

В исследовании С.А. Печерской было показано, что уже к концу первого года обучения у младших школьников происходит изменение стиля понимания. Автор свя-



зывает данный факт как с интенсивным развитием познавательной и эмоциональной сфер в данном возрасте, так и с влиянием стиля понимания самого учителя [103].

Работа М. Хелла была посвящена сопоставлению мер когнитивной сложности, полученных на разном стимульном материале. Он предъявлял 110 испытуемым пять классов объектов, состоящих из десяти элементов (знакомые испытуемого, животные, художественные картины, образцы тканей, цветные пластмассовые кружки). Результаты тестирования показали, что наибольшую когнитивную сложность они продемонстрировали при оценке художественных картин. Женщины проявили наименьшую когнитивную сложность при оценке своих знакомых. Наиболее тесно связаны между собой показатели когнитивной сложности, измеренные на наборах «Люди» и «Цвета», наименее – между наборами «Люди» и «Художественные картины». Полученные данные, по мнению М. Хелла, свидетельствуют о том, что у одного и того же человека уровень когнитивной сложности может варьировать при восприятии объектов, относящихся к разным сторонам его жизненного опыта [по: 149].

По мере взросления человека его когнитивная сложность увеличивается за счет изменения количества и содержания конструкторов. И. Н. Козлова сопоставляла системы личностных конструкторов учеников третьего, шестого и десятого классов. В каждой возрастной группе было по 10 человек. Она установила, что увеличение числа конструкторов с возрастом не является постепенным. Подростки 12-13 лет выделяли наименьшее число признаков, но их конструкторы отличались наибольшей степенью абстрактности. Конструкторы, вырабатываемыми младшими и старшими школьниками, были более конкретными, но конкретность старшеклассников была более высокого уровня и представляла собой результат восхождения от абстрактного к конкретному [68]. Можно сказать, что в детском и подростковом возрасте идет накопление опыта взаимодействия с окружающей средой, которое приводит к увеличению когнитивной сложности.

В исследовании Е. М. Калинкиной показано, что при переходе от младшего подросткового к старшему подростковому возрасту когнитивная сложность увеличивается за счет увеличения таких ее показателей, как когнитивная дифференцированность и когнитивная интегрированность [51].

В связи с вышесказанным следует упомянуть о гипотезе Дж. Келли относительно природы когнитивной простоты-сложности. Он полагал, что индивидуальная

конструктивная система постоянно пульсирует, переходя из состояния расслабления к состоянию сжатия и наоборот. В состоянии расслабления связи между конструктами ослабевают, что позволяет им перегруппировываться и образовывать новые связи. Стадия сжатия закрепляет связи между конструктами. Эти изменения конструктивной системы Келли называл «творческим циклом» [189].

Таким образом, говорить о том, что когнитивные стили являются стабильными качествами субъекта в той мере, в какой им это предписывалось в традициях стилевого подхода, неправомерно.

В заключение нам хотелось бы отметить еще один важный вопрос, который также не решен на сегодняшний день и который, как указывает М. А. Холодная, является одним из самых острых. Это вопрос возрастной проблематики когнитивных стилей: когда именно они закладываются, в каком возрасте, под влиянием каких факторов, или же в их основе и вовсе лежат биологические детерминанты? В основном исследования когнитивных стилей проводились с участием взрослых испытуемых, школьников-подростков и гораздо реже младших школьников и дошкольников.

На вопрос о том, есть ли КС в раннем детском (дошкольном) возрасте существует три точки зрения. Одни авторы считают, что говорить о когнитивных стилях у детей дошкольного возраста нельзя, поскольку их еще нет, и проявляться они начинают позже под влиянием обучения и воспитания. Все дети дошкольного возраста – в силу возрастной специфики психического развития – полезависимы, импульсивны, склонны к конкретной концептуализации происходящего, отличаются когнитивной простотой и т.д.

Согласно другой точке зрения, стили в детском возрасте есть. Об этом свидетельствуют эксперименты М. Сакса, в которых одни двух-трехлетние дети демонстрировали полезависимость, а другие – полenezависимость. А. Г. Асмолов также отмечал, что когнитивные стили относятся к биологическим свойствам индивида, являются «безличными» предпосылками развития личности. Существует также третья точка зрения, что дети дошкольного возраста способны к полистилевому поведению. Эксперименты В. В. Селиванова с применением модифицированной методики Сакса показали, что многие дети младшего и среднего дошкольного возраста могут быть и полезависимыми, и полenezависимыми одновременно [121]. Однако результаты данного исследования, как отмечает М. А. Холодная, могут быть проинтерпретированы в ином плане. Дети фактически демонстрируют полезависимый тип поведения в строгом соответствии с

эффектами Пиаже, т.е. «стиля» у младших дошкольников действительно нет. Можно предположить, что когнитивные стили появляются тогда, когда ребенок доходит до стадии конкретных операций, следовательно, в онтогенезе когнитивные стили появляются достаточно поздно, после 7-8 лет. Тогда речь снова идет о той гипотезе, что стилевое поведение возможно только на достаточно высоком уровне интеллектуального развития субъекта [140].

В одном из наших исследований КС у детей 6-7 лет было установлено, что в данном возрасте уже обнаруживаются индивидуальные различия в способах восприятия и переработки информации, а именно по таким параметрам, как «дифференцированность поля» и «тип реагирования». Хотя большинство детей этого возраста и являются полезависимыми, импульсивными, нельзя не принимать во внимание тот факт, что среди них есть также дети с другими стилевыми характеристиками: полнезависимые, рефлексивные, быстрые/точные и медленные/неточные [161].

Исследования детерминант формирования механизмов стилевого поведения также не дают однозначного ответа на вопрос о том, когда когнитивные стили как устойчивые способы организации познавательной деятельности начинают проявляться в онтогенезе. Генетические исследования, которые крайне малочисленны, касаются главным образом таких стилевых свойств, как импульсивность/рефлексивность и полезависимость/полнезависимость.

Что касается ПЗ/ПНЗ, о значительной генетической обусловленности данного стиля утверждали многие авторы [44, 170, 179, 192]. Е. Л. Григоренко и М. С. Лабуда в своем исследовании пришли к выводу, что генотип определяет до 50% вариативности показателей этого стиля. Оставшаяся половина дисперсии определяется различающимися параметрами среды [179]. В другом исследовании обнаружено, что генетические корреляции между интеллектом и ПЗ/ПНЗ увеличиваются с возрастом (у детей 5, 7 и 10 лет) [43].

Ряд авторов рассматривал связь стилевых параметров с особенностями функционирования центральной нервной системы. Еще Г. Уиткин говорил о возможной связи ПЗ-ПНЗ стиля с межполушарной асимметрией. Однако данные различных исследований так и не установили точно характер этой связи. Некоторые авторы говорят о преимущественной связи ПНЗ с левым полушарием, ссылаясь на его аналитическую функцию, другие – с правым. Данная проблема является малоисследованной и требует углублен-

ного изучения. В исследовании Е. Г. Удачиной и С. В. Красовца степень ПНЗ, определяемая с помощью методики «Включенные фигуры», оказалась связанной с результатами только одной из нескольких применявшихся в исследовании методик для оценки межполушарной асимметрии, что говорило о связи ПНЗ с доминированием левого полушария [133]. Однако отсутствие связей ПНЗ с другими показателями межполушарной асимметрии не позволяет все же сделать однозначных выводов.

Имеются факты о связи когнитивных стилей с психодинамическими характеристиками индивидуальности, в том числе с темпераментом [117]. В частности, в исследовании В. М. Русалова и Е. В. Волковой с участием лиц юношеского возраста обнаружено, что большинство из двенадцати изучаемых КС имеют ряд общих связей с такими показателями темперамента, как интеллектуальная и коммуникативная активность. В то же время количество связей показателей КС с различными показателями характера гораздо меньше. В связи с этим авторы делают вывод, что индивидуальное своеобразие когнитивно-стилевых комплексов в период ранней юности в большей степени обусловлено влиянием формально-динамических (темпераментальных, биологически обусловленных) свойств индивида по сравнению с социально-культурными факторами [116].

В исследовании М. С. Егоровой коэффициенты внутривариабельности по показателям полнезависимости у монозиготных близнецов более чем в два раза превосходили соответствующие коэффициенты у дизиготных близнецов, что свидетельствует о влиянии наследственности на когнитивный стиль. Однако отношение родителей к детям может влиять на сходство между ними. В семьях с жесткой системой правил поведения сходство между близнецами было значительно ниже по полнезависимости – полнезависимости, чем в семьях с более мягким отношением к детям. Это говорит о том, что полнезависимость, как большинство других психологических образований, детерминирована и наследственностью, и средой [43].

В ряде исследований также было показано, что отдельные КС испытывают влияние культуры. Особенности среды обитания (однородная, либо богато структурированная среда), а также ведущая деятельность (охота, либо сельское хозяйство) могут обуславливать различия в ПЗ/ПНЗ стиле [по: 140]. В результате своих исследований Г. Уиткин пришел к выводу, что ПЗ-ПНЗ стиль складывается в раннем детстве под влиянием способа общения с матерью. При гиперопеке и контроле формируется ПЗ стиль, а

если при этом ограничиваются контакты со сверстниками, то рост ПЗ увеличивается [207].

Исследуя проблематику когнитивных стилей, Т. В. Евтух отмечает, что вопросы, касающиеся факторов формирования когнитивных стилей, связанных с влиянием внутрисемейных отношений, реже, чем вопросы относительно формирования интеллекта, освещаются в научных исследованиях. В исследовании когнитивного стиля «рефлексивность-импульсивность» дошкольников и родителей Т. В. Евтух было обнаружено, что усиление полюса рефлексивности матери является более благоприятным для развития детского интеллекта и связано с эмоциональной близостью с ребёнком, его принятием и удовлетворённостью отношениями [42].

Некоторые исследования показывают преобладание ПНЗ стиля среди лиц с высшим образованием, что может свидетельствовать о роли обучения в развитии ПНЗ стиля [197]. В условиях применения развивающих методов обучения у дошкольников и школьников, как мы уже отмечали выше, наблюдается рост рефлексивности [18, 31].

Из всего вышеперечисленного следует, что когнитивные стили являются результатом сложного взаимодействия биологических и социокультурных факторов. Однако, исследования природы и возрастного развития стилевого поведения в большинстве своем касаются изучения таких стилей как ПЗ/ПНЗ, импульсивность/рефлексивность, реже – сглаживания/заострения, когнитивной сложности и др. Кроме того, имеющиеся факты противоречивы, а исследования с участием детей младшего возраста крайне малочисленны. Одной из причин этого, на наш взгляд, являются методологические трудности, связанные с объектом исследования. В связи с этим важным направлением исследований является изучение КС в детском возрасте (дошкольном и младшем школьном) с целью установления факта наличия индивидуальных различий в стилевых характеристиках, а также анализа связи данных различий с интеллектом и успешностью обучения.

Если успешность обучения ребенка в школе связана с различными стилевыми характеристиками и/или их структурной организацией, то без учета данного факта попытки добиться от него желаемого результата оказываются довольно тщетными. Учебная деятельность имеет риск превратиться для школьника в процесс не познания, а формирования знаний, убивающий творческое начало и активную вовлеченность. Не понимая, как запустить эти уникальные природные механизмы, педагоги начинают стимулировать развитие ребенка в основном за счет вербализации, внедрения формализованных

однозначных понятий, которые тормозят естественное восприятие мира, формируют стереотипы, подменяющие индивидуальность.

Исследование проблемы когнитивных стилей в детском возрасте, а также их вклада в процесс обучения является, на наш взгляд, перспективным направлением развития сразу двух отраслей: когнитивно-стилевой парадигмы, а также возрастной и педагогической психологии.

### **Выводы по первой главе**

1. Теоретический анализ рассмотренной проблемы показал, что готовность к обучению в школе – это достаточно сложное образование, в структуру которого входит множество компонентов. Несмотря на большое разнообразие подходов к изучению этой комплексной проблемы, исследователи сходятся во мнении, что готовность к школьному обучению предполагает разностороннее развитие личности ребенка. Это целый комплекс свойств и характеристик, описывающих наиболее значимые достижения в развитии ребенка в дошкольный период и являющихся необходимым условием успешности на начальном этапе обучения. Эффективным школьное обучение будет только в том случае, если первоклассник обладает необходимыми и достаточными для начального этапа обучения качествами, которые затем в учебном процессе развиваются и совершенствуются. В нашей работе мы опираемся на следующее, сформулированное Н. И. Гуткиной определение психологической готовности к школе: «это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников».

2. Общая готовность к школьному обучению представлена системой двух основных составляющих: физическое и психическое развитие ребенка. Каждый из этих аспектов развития представляет собой многоуровневую структуру, которая включает в себя все физические и психические новообразования ребенка на протяжении дошкольного возраста. Психологическая готовность дошкольника включает основные базовые особенности его психической деятельности, которые являются предпосылками его дальнейшего формирования и развития. Для успешного обучения в школе большое значение имеют уровни личностного и интеллектуального развития ребенка, которые и рассматриваются как психологические предпосылки к обучению в школе. Анализ лите-

ратуры позволяет выделить личностную, мотивационно-потребностную, социальную, эмоционально-волевою, коммуникативную, интеллектуальную и другие виды готовности к школе. На сегодняшний день сложилась некоторая система требований, которым должен удовлетворять дошкольник на пороге школьного обучения. Одним из существенных показателей готовности к школе является уровень интеллектуального развития ребенка. К началу обучения в школе ребенок должен уметь ориентироваться в окружающем, иметь определенный кругозор, определенный уровень развития восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, воображения. Важным аспектом интеллектуальной готовности к школе являются также умственная активность и познавательные интересы ребенка.

3. Несмотря на многоаспектность и сложность такого образования, как готовность к школе, с целью ее диагностики и прогноза успешности обучения у ребенка выявляется, главным образом, наличный уровень интеллектуального развития, иногда определяется личностная (мотивационная) готовность. Однако не только эти, несомненно важные факторы, на наш взгляд, определяют успешность будущего первоклассника. Немаловажную роль играют индивидуально-типологические особенности личности и условия, в которых познает и действует субъект. К семи годам ребенок имеет достаточно большой объем знаний, которые он получал и структурировал своим, стихийно сложившимся, удобным ему способом. В рамках общих закономерностей функционирования психики имеют место быть индивидуальные варианты развития и деятельности, которые выражаются в разнообразных формально-динамических характеристиках. Индивидуальный стиль познания, деятельности ребенка может способствовать успешному обучению, а может, в случае его рассогласования со стилем, предъявляемым учителем (программой), затруднять учебную деятельность. В связи с этим важным фактором успешности обучения на начальном его этапе, помимо традиционных компонентов психологической готовности к школе, на наш взгляд, являются когнитивные стили как составляющие структурные компоненты интеллекта. Диагностика и учет когнитивных стилей первоклассников является одним из вариантов решения проблемы индивидуального подхода в процессе обучения.

4. Под когнитивными стилями понимаются индивидуально-своеобразные способы получения того или иного когнитивного продукта, т.е. процессуальная характеристика интеллектуальной деятельности. В современной зарубежной и отечественной

литературе можно встретить описание около двух десятков различных когнитивных стилей, например, таких, как дифференцированность поля, тип реагирования, диапазон эквивалентности, сглаживание/заострение и др. Противопоставление когнитивных стилей продуктивным характеристикам интеллекта, безоценочный подход к ним, имевшие место на начальном этапе развития данной проблемы, не находят подтверждения в современных исследованиях. Имеются многочисленные данные связи успешности деятельности, в том числе учебной, с различными стилевыми характеристиками субъекта. Однако результаты исследований довольно противоречивы, их объектом чаще выступают взрослые индивиды, а вопрос о наличии когнитивных стилей в детском возрасте на сегодняшний день остается открытым. Одной из причин этого, на наш взгляд, являются методологические трудности, связанные с объектом исследования. Изучение когнитивных стилей детей 6-7 лет, а также их связи с уровневыми характеристиками интеллекта и успешностью обучения в школе является одним из важных направлений исследования проблемы готовности к школьному обучению. Кроме того, решение данного вопроса будет способствовать реализации индивидуального подхода при обучении.



## ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

### 2.1. Методологические аспекты исследования

Основная цель данной главы заключается в характеристике общей процедуры исследования, а также тех методов и методик, которые были использованы при его проведении, обработке и интерпретации полученных в нем результатов. Остановимся предварительно на некоторых аспектах организации исследования, носящих не столько методический, сколько более общий – методологический характер. Все они основаны на общепринятых в психологических исследованиях методологических положениях и конкретизируют их по отношению к нашей работе.

Первый методологический аспект, который мы рассмотрим, связан с понятием детерминации, носящим междисциплинарный характер. В психологической науке выделяют два основных типа детерминации, два ее уровня – *аналитическую* и *структурную*. Их изучение соотносится и с двумя основными этапами научного познания (аналитическим и системно-структурным). Сущность аналитической детерминации заключается в причинно-следственных связях между двумя какими-либо явлениями, переменными и т.п. При этом аналитическая детерминация рассматривается как некая абстракция, поскольку в объективной реальности связи между явлениями всегда включены в более общий контекст и испытывают на себе влияние очень многих других факторов. Сущность структурной детерминации заключается в том, что любое явление – это следствие целого комплекса, точнее, структуры причин и факторов. Более того, структурная детерминация означает, что один фактор может приводить к изменению не только какого-либо одного явления или его компонента, но и целого их комплекса, то есть обуславливать именно структурные изменения.

Применительно к нашему исследованию это означает, что уровень интеллектуального развития может обуславливать степень выраженности либо отдельных когнитивных стилей (аналитическая детерминация), либо же их общую структуру (структурная детерминация). В то же время и успешность деятельности, в том числе учебной, может быть обусловлена либо выраженностью каких-то отдельных стилевых характеристик (аналитическая детерминация), либо, опять же, их структурной организацией

(структурная детерминация). Следует отметить, что понятие структурной детерминации является важным аспектом реализации еще одного методологического принципа – принципа системного подхода, в основе которого лежит рассмотрение какого-либо объекта как системы, то есть целостного комплекса взаимосвязанных элементов.

В связи с вышесказанным, в нашем исследовании был применен метод структурно-психологического анализа, который рассматривается как иной, не аналитический, а структурный способ изучения психических явлений. С его помощью можно выявить и охарактеризовать детерминацию какого-либо явления в плане его комплексной, структурной обусловленности целостными подсистемами качеств. Данный метод предполагает в качестве первой процедуры обработки результатов вычисление и построение матриц интеркорреляций изучаемых показателей, в результате чего можно получить весь комплекс их взаимосвязей, выраженных в количественных значениях коэффициентов корреляций между ними [55, 59]. Также в нашей работе мы использовали метод определения «структурных индексов» или, по-другому, метод определения индексов структурной организации (А.В. Карпов), суть которого описана подробнее в параграфе 2.3. Вместе с этим, как предполагает метод структурно-психологического анализа, полученные матрицы интеркорреляций подлежат дальнейшему сравнению их на предмет гомогенности-гетерогенности с целью определения качественных различий между ними [55, 58, 59].

Следующий методологический аспект нашей работы связан с методами математической статистики. При условии адекватного их применения обеспечивается надежность и достоверность результатов исследования. Одним из методов, который мы использовали в нашем исследовании, является метод корреляционного анализа. Он обычно рассматривается как один из основных именно для структурного типа исследований. Данный метод широко используется, так как он позволяет выявить характер взаимосвязи между переменными, определить наличие закономерных соотношений между ними [96, 123, 132].

В соответствии с задачами исследования, для выявления специфики структурной организации когнитивных стилевых характеристик у детей с разным уровнем интеллектуального развития и успешности обучения нами был применен также метод «полярных групп» Д. Фланагана [175]. Данный метод широко распространен в психологических исследованиях и заключается в разделении выборки на три группы по какому-либо крите-

рию (например, по уровню интеллекта). В результате образуются три группы – две «полярные» и одна «средняя». Последняя обычно исключается из последующей обработки и интерпретации как нерепрезентативная. Однако, как показывают результаты недавних исследований, исключение «средней» группы является не совсем оправданным, поскольку именно анализ данной группы и сравнение ее показателей с показателями с «полярных» групп позволяет более продуктивно решать те или иные вопросы и выявлять определенные закономерности [55]. Кроме того, в многочисленных исследованиях установлена зависимость «типа оптимума», которая заключается в том, что именно средние значения какого-либо качества являются наилучшими для достижения того или иного результата. Также следует отметить, что согласно закону нормального распределения большинство показателей соотносится именно со средними значениями измеряемых параметров. Поэтому, чтобы избежать «потери» количества испытуемых в крайних группах, метод «полярных групп» был использован нами в его модифицированном варианте – с разделением выборки на три равные по объему группы без исключения «средней» группы испытуемых для анализа взаимосвязи когнитивных стилевых особенностей с уровнем интеллекта и успешностью обучения.

Описанные выше методологические аспекты были использованы в целях нашего исследования – изучения когнитивных стилей детей 6-7 лет, обеспечивающих готовность к школьному обучению. Для достижения поставленной цели нами были выделены следующие задачи:

1. Подобрать и разработать методики для изучения уровня интеллектуальной готовности к школе детей 6-7 лет, их когнитивных стилевых характеристик, а также успешности их обучения на начальном этапе (в 1 классе).
2. Осуществить анализ когнитивных стилевых особенностей детей 6-7 лет.
3. Проанализировать связь изучаемых когнитивных стилей с уровнем интеллектуального развития и успешности обучения.
4. Осуществить структурно-психологический анализ взаимосвязи когнитивных стилевых особенностей с уровнем интеллекта и успешностью обучения у детей 6-7 лет.

Общая **гипотеза исследования** заключалась в предположении, что у детей 6-7 лет существуют значимые различия в когнитивных стилях, которые являются важным фактором их готовности к школе и сказываются на успешности обучения.

Процедура исследования, а также характеристика его методов рассмотрены в следующем параграфе.

## **2.2. Характеристика процедуры и методов исследования**

Исследование проводилось в течение 2004-2017 гг. и включало три этапа. Первый этап (2004-2006 гг.) был посвящен анализу и обобщению научной литературы по проблеме исследования, определению теоретической основы исследования, подбору методов и методик исследования, их апробации. На втором этапе (2007-2012 гг.) было организовано эмпирическое исследование. На третьем этапе (2012-2017 гг.) осуществлялась обработка, анализ и интерпретация полученных результатов, оформление диссертации, подготовка автореферата.

Исследование проводилось на базе МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №30» и средних общеобразовательных школ №№1, 9, 20, 30, 37 г. Вологды. Выборку составили 190 детей 6-7 лет (86 девочек, 104 мальчика).

В соответствии с общей логикой и задачами работы было реализовано три цикла исследований. Первый из них был посвящен изучению когнитивных стилей детей 6-7 лет с целью определить, существуют ли значимые возрастные и/или индивидуальные стилевые особенности в данном возрасте. Данная задача являлась одной из центральных в нашей работе, поскольку, как указано нами в первой главе вслед за М. А. Холодной, вопрос о том, есть ли когнитивные стили в детском возрасте, является одним из самых острых вопросов возрастной проблематики когнитивных стилей. Второй цикл исследований был посвящен анализу связи изучаемых стилевых параметров с уровнем интеллектуального развития и успешностью обучения в школе на начальном этапе. В данном случае были использованы традиционные статистические методы обработки и интерпретации результатов исследования. Вопрос о связи с уровнем интеллекта и успешности обучения решался для каждого когнитивного стиля отдельно, т.е. обработка результатов осуществлялась на аналитическом уровне. Для более глубокого и содержательного анализа взаимосвязи изучаемых психических явлений в третьем цикле исследований нами были применены методы структурно-психологического анализа, т.е. обработка результатов осуществлялась на структурном уровне.

Таким образом, все используемые в нашей работе методы можно разделить на две основные группы: исследовательские, направленные на сбор эмпирического материала, и методы обработки и интерпретации полученных данных. Первые включают методы определения уровня интеллектуальной готовности детей к школе, уровня успешности обучения в первом классе, а также методы исследования когнитивных стилевых особенностей личности. Рассмотрим их подробнее.

Для изучения уровня интеллектуальной готовности к школе мы использовали методику Л. А. Ясюковой, которая включает тест Равена, направленный на диагностику уровня развития визуального мышления. Согласно методике тестирование осуществлялось в групповой форме и включало задания серии А и серии В. Задания серии А позволяют оценить уровень развития линейного визуального мышления, задания серии В – структурного визуального мышления [164]. Линейное визуальное мышление характеризует начальный этап в развитии визуального мышления. Оно позволяет проводить в уме операции сравнения различных изображений и их деталей, а также продолжать, дополнять и восстанавливать изображения по их фрагментам. Структурное визуальное мышление позволяет видеть закономерные взаимосвязи в организации элементов изображения («видеть» структуру) и оперировать этими закономерностями, переносить их в рамках данной визуальной структуры, т.е. мыслить по аналогии.

Для изучения успешности обучения детей в первом классе мы использовали метод экспертной оценки. По окончании второй четверти учителям предлагалось заполнить разработанный нами бланк экспертной оценки (см. приложение 1). Им было необходимо оценить каждого ребенка по 10 критериям по 4-х-балльной шкале, где 1 балл означает, что данный ребенок редко проявляет соответствующую характеристику; 2 – иногда; 3 – часто; 4 – постоянно. Показатели успешности обучения первоклассников были сформулированы нами на основании теоретического анализа литературы по проблеме исследования и включали также некоторые показатели адаптированности к школе, поскольку в первом классе они играют существенную роль в обучении и характеризуют успешность ребенка в целом. Бланк экспертной оценки содержит следующие утверждения:

1. Проявляет познавательную активность: стремится узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действия, проникать в суть явлений; проявляет познавательный интерес, задает вопросы.

2. Проявляет активность на уроке, поднимает руку, проявляет желание ответить, выполнить задание учителя; старателен, инициативен в учебной деятельности, охотно выполняет свои обязанности.

3. Заинтересован в одобрении со стороны учителя.

4. Проявляет настойчивость в достижении учебной цели, умение работать в ситуации помех, препятствий, монотонной деятельности.

5. Умеет работать самостоятельно, от взрослых требуются лишь первоначальные инструкции, затем может делать задание сам; справляется с заданиями для самостоятельной работы.

6. Может использовать и применять полученные знания, правила, способы действий.

7. Демонстрирует уверенность при общении со взрослыми, нет боязни перед опросом учителя.

8. Не испытывает трудностей в общении с детьми, есть друзья в классе.

9. Преобладает положительное устойчивое настроение, психологическое самочувствие хорошее.

10. Уровень овладения знаниями, умениями, навыками по основным дисциплинам соответствует требованиям.

Следующие методики были направлены на исследование когнитивных стилей у детей 6-7 лет. В рамках нашей работы изучались такие стили, как дифференцированность поля, тип реагирования, когнитивная простота-сложность, сглаживание-заострение и диапазон эквивалентности. Их выбор был обоснован двумя причинами. Во-первых, в литературе имеются многочисленные, хотя и противоречивые, данные о влиянии указанных стилей на успешность обучения лиц старшего возраста. Во-вторых, исследование когнитивных стилей у детей дошкольного – младшего школьного возраста связано с трудностями методологического и методического характера, т.к. имеющиеся в настоящее время методики исследования когнитивных стилей ориентированы на взрослых испытуемых, некоторые применимы к детям начиная с подросткового возраста, и лишь немногие могут быть использованы при обследовании детей 6-7 лет. В связи с этим некоторые методики изучения когнитивных стилей были нами модифицированы. Точнее сказать, был подобран адекватный возрасту стимульный материал, суть самой методики оставалась неизменной. На возможность использования иного стимульного

материала в исследовательских целях указывали как сами авторы методик, так и другие исследователи [69, 175, 189, 207].

Прежде чем перейти к характеристике и описанию содержания использованных методик, следует отметить, что обследование каждого ребенка проводилось в индивидуальной форме в течение нескольких встреч.

Для изучения когнитивного стиля «дифференцированность поля» (ПЗ/ПНЗ) у детей 6-7 лет мы модифицировали методику «Фигуры Готтшальдта», поскольку последняя предназначена для взрослой выборки. Нами был подобран стимульный материал, адекватный возрасту испытуемых. Валидность модифицированной нами методики была проверена на выборке детей 9-10 лет и доказана посредством корреляционного анализа с данными, полученными на этой же выборке по методике «Фигуры Готтшальдта» ( $R_s=0,721^*$ ,  $p=0,019$ ).

Суть методики заключается в следующем. Ребенку предлагается набор картинок, где он должен из нескольких сложных геометрических фигур найти ту, которая состоит из указанных в образце простых фигур. Каждый раз набор простых и сложных фигур различный. В последнем задании ребенку необходимо в квадрате, разделенном на несколько фигур, найти ту, которая есть среди представленных простых фигур. Примеры заданий, а также инструкции к ним представлены в приложении 2. Во время работы экспериментатор фиксирует ответы ребенка, а также время, затраченное на решение каждого задания. В результате имеют место быть две шкалы: количество правильных ответов и общее время выполнения всех заданий в минутах. На основании данных показателей рассчитывается интегральный показатель – индекс полнезависимости – по формуле, предложенной в методике «Фигуры Готтшальдта»:  $N/T$ , где  $N$  – это количество правильных ответов, а  $T$  – общее время выполнения всех заданий в минутах. Чем выше значение данного индекса, тем более выражен параметр полнезависимости, и, наоборот, чем ниже его значение, тем более выражен параметр полезависимости.

Для изучения когнитивного стиля «тип реагирования» нами была использована достаточно известная методика Дж. Кагана «MFFT» (Matching Familiar Figures Test) – «Сравнение похожих рисунков» [186]. Суть методики заключается в том, что испытуемому необходимо из шести почти одинаковых изображений найти одно полностью идентичное образцу. Процедура проходила индивидуально в два этапа: тренировочный и основной. На тренировочном этапе ребенку давалась инструкция, и ему необходимо

было решить два задания-примера. Успешное решение примеров свидетельствует об усвоении инструкции испытуемым, после чего экспериментатор переходил к основному этапу, где ребенок решал последовательно 10 заданий. Во время работы экспериментатор регистрировал ответы ребенка, а также время решения каждого из 10 заданий. В результате были получены две шкалы: количество ошибок и среднее время ответа всех заданий в секундах. Соотношение данных показателей позволяет отнести каждого испытуемого к тому или иному полюсу когнитивного стиля «тип реагирования». Инструкция и примеры заданий представлены в приложении 3.

Для исследования когнитивной простоты-сложности мы использовали разработанный Дж. Келли метод репертуарных решеток, позволяющий определить различные аспекты организации конструктивной системы конкретной личности [138]. Данный метод, называемый также техникой репертуарных решеток (ТРР), представляет собой операциональную реализацию индивидуально ориентированного подхода к субъективному шкалированию. ТРР не ставит целью сравнение оценок личности с нормативными групповыми данными (что, конечно, не исключается), его задачей является реконструирование индивидуальной системы смысловых расчленений, противопоставлений и обобщений, лежащей в основе субъективных оценок, отношений и предсказаний [106].

В общем виде репертуарная решетка представляет собой матрицу, организованную определенным образом, которую заполняет либо сам испытуемый, либо экспериментатор в процессе интервью. Строки матрицы называют конструктами, столбцы – элементами. Как элементы, так и конструкты могут быть либо заданными, либо вызванными. Учитывая специфику выборки, мы использовали заданные элементы, конструкты же мы вызывали у детей, используя традиционный метод триад, когда испытуемому предлагается из трех элементов выбрать и назвать два наиболее сходных между собой и определить, чем они отличаются от третьего.

В качестве элементов нами был подобран наглядный стимульный материал, адекватный возрасту испытуемых, а именно: карточки с изображением сказочных персонажей. Набор состоял из 20-ти цветных пронумерованных карточек 7x7 см, на одной из которых была изображена фигура мальчика или девочки в соответствии с полом испытуемого, а на остальных – сказочные герои. Последние различны по полу, возрасту, часть из них – люди, часть – животные.



Процедура обследования состояла в следующем. Ребенку последовательно предъявлялись 20 триад, которые были отобраны таким образом, чтобы каждая карточка присутствовала не более чем в трех триадах, причем одинаковые сочетания двух карточек исключались. При предъявлении каждой триады перед ребенком стояла задача назвать некий признак, качество, по которому, как ему кажется, два персонажа из триады похожи друг на друга, а третий отличается (например, эти веселые, а этот грустный). Затем ребенка спрашивали, какое из этих качеств ему нравится больше, и одобряемое качество фиксировалось экспериментатором в специальной таблице в столбце под заголовком “Конструкт”, а неодобряемое – в столбце под заголовком “Контраст”. И далее ребенку предлагалось все 20 карточек разложить на две группы по выделенному признаку. Номера карточек (персонажей), обладающих качеством, записанным в колонке “Конструкт”, отмечались в таблице крестиком. Повторы (выделение признаков, прежде называвшихся ребенком в других триадах) также фиксировались в протоколе, а ребенка просили подобрать другой конструкт, характеризующий данную триаду. Инструкция к методике, а также бланк матрицы представлены в приложении 4. Исследование проводилось индивидуально, время выполнения задания не ограничивалось. В случае затруднений, утомления ребенка, мы прерывали обследование и продолжали в другой день. По окончании процедуры исследования мы переходили к этапу компьютерной обработки репертуарных решеток. Полученные матрицы были перенесены в компьютерную программу «Kelly 98», разработанную В. И. Похилько и Н. Н. Страховым для тестирования по методике Дж. Келли, и на основании нескольких показателей проанализированы полученные результаты (см. параграф 3.1).

С целью исследования такого когнитивного стиля, как «сглаживание-заострение», нами была использована методика С. Сантостефано «Leveling-sharpening House test» [201]. Автор в своем руководстве к данной методике сообщает, что этот тест может быть использован с целью исследования детей, начиная с четырехлетнего возраста, а также взрослых испытуемых. Однако он не приводит данных о ретестовой надежности методики. Данная характеристика была проверена Л. Дж. Осборн на студентах колледжа, повторно тестирувавшихся с интервалом в пять недель [166].

Методика состоит из 60 последовательно предъявляемых картинок формата А4, на которых простыми черными линиями изображен дом с простой окружающей обстановкой (дерево, солнце, облако, забор, тротуар). Задача испытуемого – заметить измене-

ния, происходящие на картинке, и указать на них. Начиная с четвертой картинке, исчезает какой-либо элемент. Картинка с исчезнувшим элементом демонстрируется три раза. Далее исчезает еще какой-либо элемент и т.д. Сначала исчезают наименее заметные элементы (например, дверная ручка, доска забора), затем – самые крупные (дерево, тротуар). Всего исчезает 19 элементов. Каждая картинка предъявляется в течение 5 секунд. Как только испытуемый замечает изменение, он сообщает об этом экспериментатору и указывает, что именно изменилось на картинке. В протоколе фиксируется номер картинке, на которой испытуемый заметил то или иное изменение, а также само изменение. Для надежности понимания инструкции ребенком мы использовали тренировочную пробу с серией из 12 простых картинок с изображением новогодней ели, где последовательно исчезают три легко заметных предмета. После успешного выполнения данной серии мы переходили к основной процедуре. Инструкция, примеры картинок и бланк протокола представлены в приложении 5.

Обработка данных методики согласно авторскому руководству к ней предполагает подсчет коэффициента сглаживания-заострения [201]. Данный показатель представляет собой некий средний «балл отставания»: среднюю разницу между номерами картинок, на которых испытуемый заметил изменения, и номерами картинок, на которых эти изменения произошли. Чем раньше ребенок замечает изменения на картинках, тем ниже значение коэффициента, тем более он склонен к «заострению», т.е. более чувствителен к различиям в ряду стимульных воздействий, способен быстро и правильно замечать изменения в последовательно предъявляющемся материале. И наоборот, высокие значения данного коэффициента говорят о склонности к «сглаживанию», когда осознание индивидом изменений происходит с опозданием, либо они вообще игнорируются.

Исследование когнитивного стиля «диапазон эквивалентности» осуществлялось с помощью методики «Свободная сортировка объектов», разработанной Р. Гарднером. Суть ее заключается в том, что испытуемым предлагается разделить объекты на группы наиболее естественным, удобным для них способом. Никаких критериев сортировки или ограничений по количеству групп и числу объектов в них не задается. Существуют различные модификации данной методики, заключающиеся в использовании различного стимульного материала в качестве объектов сортировки (например, список слов, обозначающих понятия, относящиеся к категории «время», список слов, обозначающих различные свойства личности, сложные геометрические фигуры, фотографии людей с

различным эмоциональным выражением лица и др.) [69, 140, 149]. В нашей работе в качестве объектов сортировки мы использовали набор из 35 карточек с изображением продуктов, знакомых детям. Данный стимульный материал представляется нам адекватным возрасту испытуемых, позволяющим им справиться с поставленной задачей классификации. Методика представлена в приложении 6. Показателями узости/широты диапазона эквивалентности служит количество групп, на которые испытуемый раскладывает карточки, и их количество в самой большой группе. Чем больше выделенных групп, тем уже диапазон эквивалентности (соответственно, тем выше понятийная дифференцированность).

Результаты, полученные с помощью указанных методик, представлены в сводной таблице данных в приложении 7.

### **2.3. Методы обработки и интерпретации результатов исследования**

Для обработки и интерпретации результатов мы использовали как широко известные традиционные статистические методы, так и менее известные, но также необходимые для решения основных задач нашего исследования методы, к которым относятся методы структурно-психологического анализа. В нашей работе были применены следующие методы обработки результатов.

1. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Данный метод относится к числу непараметрических и направлен на выявление частных, отдельных корреляций между двумя какими-либо параметрами, позволяет определить степень их согласованности [45, 96, 123]. По отношению к нашей работе мы использовали данный метод для вычисления корреляций степени выраженности того или иного когнитивного стиля с уровнем интеллектуального развития и успешности обучения.

2. Непараметрические критерии *U*-Манна-Уитни, *H*-Крускала-Уоллеса. Данные методы используются для выявления различий между несвязанными выборками в уровне какого-либо признака [45, 96]. В нашей работе мы применяли данные методы для сравнения испытуемых, демонстрирующих разные полюса когнитивных стилей, по уровню интеллектуального развития, а также успешности обучения. Кроме того, данные методы позволяют обнаружить нелинейный характер зависимости между двумя какими-

либо количественными переменными, что не позволяет сделать корреляционный анализ. Данная задача также решалась в рамках нашей работы.

3. Критерий  $\chi^2$ . Данный метод широко применяется в исследованиях для сопоставления эмпирического распределения с равновероятным в случае, когда данные представлены в номинальной шкале [123]. В нашей работе мы использовали данный метод для решения вопроса о том, является ли частотное распределение испытуемых по некоторым стилевым характеристикам равномерным или же, напротив, наблюдается значимое большинство, относящееся к определенному полюсу конкретного когнитивного стиля. Равномерное распределение испытуемых применительно к результатам нашего исследования свидетельствует о наличии явных индивидуальных различий в исследуемых параметрах. Значимое неравномерное же распределение говорит о преобладании в выборке какого-то определенного параметра когнитивного стиля, что свидетельствует о соответствующих возрастных особенностях изучаемой категории лиц.

4. Факторный анализ. Данный метод позволяет сократить число переменных при обработке большого массива экспериментальных данных с целью определения структуры взаимосвязей между ними [45]. В нашем исследовании мы использовали факторный анализ для обработки индивидуальных матриц конструкторов, полученных с помощью метода репертуарных решеток, а также для последующего анализа системы конструкторов каждого испытуемого. Обработка индивидуальных матриц проводилась с помощью компьютерной программы «Kelly 98», разработанной В. И. Похилько и Н. Н. Страховым для тестирования по методике Дж. Келли. Данная программа предусматривает как возможность компьютерного тестирования испытуемого, так и внесения данных уже заполненной решетки для ее последующей обработки, что и было реализовано нами.

Как известно, материалом для факторного анализа служат корреляционные связи, а точнее коэффициенты корреляции, которые вычисляются между переменными. Иными словами, факторному анализу подвергают матрицы интеркорреляций. Соответственно, программа сначала вычисляет матрицу интеркорреляций между конструктами испытуемого. Затем высчитывается один из показателей когнитивной сложности – коэффициент Баннистера, представляющий собой сумму квадратов коэффициентов корреляции переменных друг с другом. Чем выше данный показатель, тем более высокие и тесные корреляции характерны для данной матрицы, тем большее число конструкторов повторя-

ют, дублируют друг друга, что свидетельствует о менее дифференцированной системе в целом.

Далее программа осуществляет факторный анализ методом главных компонент. На этом шаге вычисляются первые самые мощные главные компоненты и строятся матрицы факторных нагрузок каждой строки матрицы корреляций на каждую компоненту. Главные компоненты – это независимые, ортогональные измерения (оси), в пространство которых входят все коррелируемые параметры. Сами по себе главные компоненты не очень информативны, поскольку необязательно проходят через сгущение векторов-параметров. Но в целом именно они определяют размерность факторного пространства, и с их помощью задается вся его структура. Для поиска простой и интерпретируемой структуры факторной матрицы используется процедура «варимакс-вращение». Простой называют такую структуру, в которой каждая переменная матрицы имеет значимые нагрузки только по одному из факторов, а сами факторы ортогональны, т.е. не зависят друг от друга [45]. Алгоритм программы построен так, что она вращает факторы в пространстве до тех пор, пока дисперсия факторных нагрузок по каждому из них не станет максимальной.

Таким образом, в результате обработки индивидуальных матриц конструкторов для каждого испытуемого подсчитывались четыре показателя: коэффициент Баннистера, количество выделившихся независимых факторов, количество нагрузок по первому фактору и процент дисперсии, объясняемый главным фактором. Именно эти показатели указываются в различных источниках в качестве критериев определения меры когнитивной сложности [107, 138, 141, 149].

5. Метод вычисления матриц интеркорреляций. Данный метод заключается в подсчете всего множества взаимных корреляций между некоторым комплексом переменных, изучаемых в исследовании. В нашей работе мы определяли взаимные корреляции (интеркорреляции) между степенью выраженности различных параметров самих когнитивных стилей. При этом общий массив интеркорреляций представляется в форме матрицы интеркорреляций.

6. Метод экспресс- $\chi^2$  для определения степени гомогенности-гетерогенности матриц интеркорреляций. На основании данных матриц строятся структурограммы (коррелограммы), в которых наглядно отображаются все статистически значимые корреляции между параметрами. В нашей работе ими являлись когнитивные стили. С помощью ме-

тогда экспресс- $\chi^2$  можно определить, являются ли две какие-либо матрицы (и, соответственно, структурограммы) однородными (гомогенными) или же они разнородны (гетерогенны). Данная задача решается следующим образом. Все компоненты матрицы (в нашем случае – отдельные стилевые параметры) имеют разное количество и разный уровень значимости корреляционных связей с другими компонентами матрицы. Чем больше связей и выше их значимость, тем выше роль данного компонента в общей структуре (в структуре когнитивных стилевых свойств). Эта роль в количественном выражении определяется через понятие структурного «веса» того или иного компонента матрицы, который является функцией от числа и значимости корреляционных связей [56]. Поэтому для каждого компонента матрицы (и, соответственно, структурограммы) определяются их структурные «веса». На основе этого все компоненты матрицы (и структурограммы) «выстраиваются» в определенную ранговую последовательность по степени убывания их структурного «веса». Такая последовательность является выражением всей структуры, на основе которой она определена, и выступает ее эквивалентом.

Для определения степени гомогенности-гетерогенности каких-либо двух матриц (и, соответственно, структурограмм) необходимо сопоставить ранговые последовательности их компонентов и, следовательно, задача сравнения матриц (и структурограмм) сводится к определению коэффициента корреляции между двумя ранговыми распределениями, представленными в последовательности «весов». Если между ними существует значимая положительная корреляция, то это свидетельствует о принципиальном подобии сравниваемых последовательностей, т.е. о гомогенности тех матриц (и структурограмм), на основе которых они построены. Если же, наоборот, обнаруживается незначимая корреляция (или значимая, но отрицательная корреляция), то это свидетельствует о том, что матрицы (и структурограммы, на основе которых они построены) являются гетерогенными.

7. Метод определения индексов структурной организации (в нашем исследовании – когнитивных стилей). К ним относятся индекс когерентности структуры, индекс дивергентности (дифференцированности) структуры и индекс организованности структуры. При расчете указанных показателей мы опирались на работы автора данной процедуры обработки А. В. Карпова [55, 56, 58]. Индекс когерентности структуры (ИК) параметров определяется как функция числа положительных значимых связей в структуре и степени их значимости; индекс дивергентности структуры (ИД) – как функция числа и

значимости отрицательных связей в структуре; индекс организованности структуры (ИО) – как функция соотношения общего количества положительных и отрицательных связей, а также их значимости. При этом учитываются связи, значимые при  $p \leq 0,01$ ;  $p \leq 0,05$  и  $p \leq 0,10$ . Первым приписывается «весовой» коэффициент 3 балла, вторым – 2 балла, третьим – 1 балл. Кроме того, иногда для повышения чувствительности метода индексы структурной организации рассчитываются с учетом четвертого уровня значимости –  $p \leq 0,20$ . В данном случае весовые коэффициенты приписываются следующим образом: связям, значимым при  $p \leq 0,01$  приписывается «весовой» коэффициент 4 балла; связям, значимым при  $p \leq 0,05$  – 3 балла; при  $p \leq 0,10$  и  $p \leq 0,20$  – 2 балла и 1 балл, соответственно. Полученные по всей структуре «веса» суммируются, что и дает значения указанных индексов [55]. В нашей работе мы применили вариант подсчета индексов структурной организации когнитивных стилевых параметров с учетом четвертого уровня значимости ( $p \leq 0,20$ ).

Что касается определения ИО структуры, то, как мы указали выше, он определяется соотношением ИК и ИД. Однако данное соотношение может подсчитываться двумя принципиально разными способами в зависимости от характера самих организуемых компонентов [58]. Понимание сути изучаемых параметров имеет большое значение для адекватной обработки и последующей интерпретации полученных результатов. Так, в случае, когда компоненты структуры носят однозначно позитивный характер (и поэтому являются подчеркнуто оценочными), ИО подсчитывается как разность ИК и ИД. Смысл такого способа состоит в том простом факте, что положительная связь двух «хороших» показателей является позитивным моментом в организации всей системы, поскольку сочетание высокого уровня развития нескольких качеств усиливает их потенциал, между ними возникают отношения синергии. Чем больше наблюдается положительных связей между параметрами структуры, тем выше ее потенциал в целом. Отрицательная же связь между двумя «хорошими» компонентами является негативным моментом в организации системы, т.к. часть ресурса «хорошо развитого» качества тратится на компенсацию низкого уровня развития другого. Отсюда следует, что чем больше в структуре значимых отрицательных корреляционных связей, тем в целом ниже степень ее организованности, ниже степень ее эффективности. Такой способ применяется, например, при определении ИО по отношению к организации когнитивных процессов (поскольку они являются «однозначно хорошими»), по отношению к организации метакогнитивных

процессов (по той же причине), по отношению к системе профессионально-важных качеств и т.д.

Однако, что касается когнитивных стилей, то степень выраженности того или иного параметра нельзя интерпретировать однозначно по принципу «хорошо-плохо». Во-первых, когнитивные стили являются процессуальной характеристикой интеллектуальной деятельности, и высокая степень выраженности того или иного стилевого параметра не всегда связана с позитивной его оценкой. Во-вторых, методики исследования когнитивных стилей включают шкалы, которые интерпретируются не так однозначно, как, например, оценки по шкалам IQ или метакогнитивных процессов. Высокие и низкие значения не означают соответствующего уровня развития того или иного качества, а лишь свидетельствуют о степени выраженности того или иного полюса стиля. При этом не всегда можно ответить на вопрос, какой полюс «лучше», эффективнее и т.д. Поэтому в нашей работе мы использовали второй способ подсчета ИО, когда ИК и ИД суммируются. Это объясняется тем, что, например, отрицательная корреляция между двумя какими-либо «плохими» параметрами является не негативным, а позитивным фактором, поскольку она показывает, что эти факторы не усиливают друг друга, а компенсируются. Поэтому сами отрицательные связи являются для системы мощным позитивным фактором, и они также должны учитываться при определении степени ее организации. Кроме того, по отношению ко многим параметрам (например, личностным свойствам, когнитивным стилям) нельзя однозначно сказать, какими – «хорошими» или «плохими» они являются. В этих случаях организация системы, которая и выражается в ИО, существенно будет зависеть именно от степени ее дифференцированности. В любом случае по отношению к такого рода организуемым параметрам следует применять второй вариант определения ИО [58].

В заключение данного параграфа отметим, что анализ полученных данных осуществлялся с помощью программы «IBM SPSS Statistics». Результаты математической обработки данных исследования представлены в приложении 8.

### **Выводы по второй главе**

1. Взаимосвязь когнитивных стилей с успешностью обучения и уровнем интеллектуального развития должна быть рассмотрена на двух основных уровнях – аналити-



ческом и структурном. Это является необходимым условием, обеспечивающим полноту раскрытия содержания детерминационных отношений между ними. Структурный уровень анализа данных отношений является также важным аспектом реализации принципа системного подхода, в основе которого лежит рассмотрение какого-либо объекта как системы, то есть целостного комплекса взаимосвязанных элементов.

2. Для реализации принципа системно-структурного подхода использование некоторых традиционных методов исследования, таких, как метод «полярных групп», метод  $\chi^2$ , требует их модификации, что и было применено в нашей работе.

3. В нашей работе были использованы две основные группы методов: исследовательские, направленные на сбор эмпирического материала, и методы обработки и интерпретации полученных данных. Первые включают методы определения уровня интеллектуальной готовности детей к школе, уровня успешности обучения в первом классе, а также методы исследования когнитивных стилевых особенностей личности. Для выявления уровня интеллектуальной готовности к школе мы использовали методику Л. А. Ясюковой, которая включает тест Равена. Для изучения успешности обучения детей в первом классе был применен метод экспертной оценки. В качестве методов исследования когнитивных стилей были использованы следующие методики: «Фигуры Готтшальдта», «Сравнение похожих рисунков» (Matching Familiar Figures Test – MFFT) Дж. Кагана, метод репертуарных решеток Дж. Келли, методика С. Сантостефано «Leveling-sharpening House test» (LSHT), методика «Свободная сортировка объектов», разработанная Р. Гарднером.

4. Для обработки и интерпретации результатов мы использовали как широко известные традиционные статистические методы, так и менее известные, но также необходимые для решения основных задач нашего исследования методы, к которым относятся методы структурно-психологического анализа: вычисление и анализ матриц интеркорреляций, построение структурограмм (коррелограмм) значимо коррелирующих параметров, их последующий анализ, определение индексов структурной организации, их сопоставление на предмет гомогенности-гетерогенности по критерию  $\chi^2$ . Сочетание этих двух групп методов позволяет решить основную задачу нашего исследования – выявление взаимосвязи когнитивных стилей детей 6-7 лет с уровнем их интеллектуального развития и успешностью обучения.

## ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

### 3.1. Анализ когнитивных стилевых особенностей детей 6-7 лет

Одной из задач нашего исследования являлось определить, существуют ли значимые различия в исследуемых когнитивных стилях у детей в возрасте 6-7 лет, установив тем самым факт их наличия.

Сначала рассмотрим распределение результатов по параметру «дифференцированность поля». Как известно, по данной характеристике всех людей можно «размесить» на шкале, у которой одним полюсом является параметр полезависимости (ПЗ), а другим – полenezависимости (ПНЗ). Для определения степени дифференцированности поля у каждого ребенка мы рассчитали индекс ПНЗ по формуле, предложенной в методике «Фигуры Готтшальдта»:  $N/T$ , где  $N$  – это количество правильных ответов, а  $T$  – общее время выполнения всех заданий в минутах. Затем, с целью разделения детей на две группы, соответствующие тому или иному полюсу, мы рассчитали среднее арифметическое данного показателя по выборке, оно составило 3,609 (описательные статистики для всех переменных представлены в приложении 8). Если индекс ПНЗ ребенка превышал данное среднее значение, он был отнесен нами в группу полenezависимых, если же индекс ПНЗ ребенка оказывался меньше среднего значения, он был отнесен нами в группу полезависимых. Процедура деления испытуемых на группы по стилю «дифференцированность поля» наглядно представлена в таблице 1.

Таким образом, в группу полезависимых попали 115 детей, в группу полenezависимых – 75 (см. рисунок 1). Полученное распределение статистически значимо отличается от равномерного, что было проверено нами с помощью критерия  $\chi^2$  ( $\chi^2=8,421^{**}$ ;  $p=0,004$ ).

Таблица 1

Способ разделения испытуемых по стилю «дифференцированность поля»

Индекс ПНЗ	Параметр стиля
Больше среднего по выборке	Полenezависимость
Меньше среднего по выборке	Полезависимость

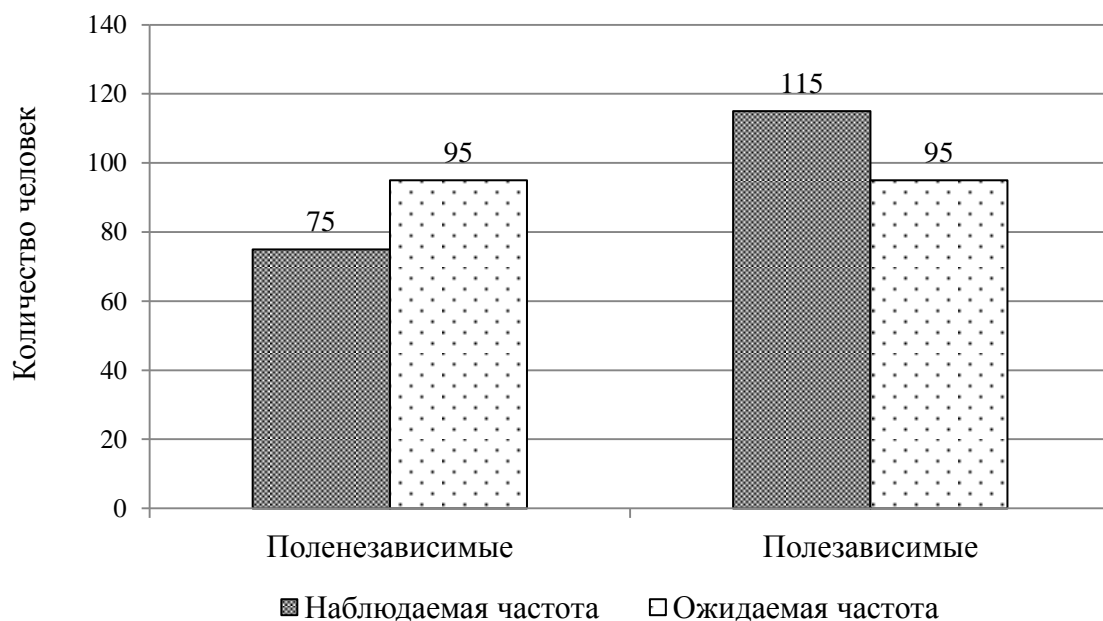


Рисунок 1. Распределение детей по стилю «дифференцированность поля»

Из вышесказанного следует, что в 6-7 лет большинство детей действительно являются скорее полезависимыми, это является их возрастной особенностью. Хотя, конечно, стоит обратить внимание на тот факт, что немалое количество детей демонстрируют и обратный полюс данного когнитивного стиля. Некоторые дети (75 человек) легко преодолевают влияние видимого поля, быстро находят деталь в сложном изображении, можно сказать, что их восприятие является более аналитическим (полenezависимый стиль). Большая часть детей (115 человек) решает поставленные задачи в течение более длительного времени и испытывает при этом некоторые сложности, они полагаются на внешнее видимое поле, с трудом преодолевают его влияние, их восприятие более синтетично (полезависимый стиль). Это может говорить о различиях в особенностях перцептивной деятельности детей, что, в свою очередь, может быть учтено в процессе обучения.

Преобладание полезависимости в выборке детей можно объяснить психологическими особенностями возраста. Восприятие первоклассников, как и старших дошкольников, носит целостный характер, оно еще не дифференцировано. Дети данного возраста большей частью отражают только отдельные признаки, свойства предметов или явлений, и процесс углубленного анализа играет еще незначительную роль в восприятии. Процесс восприятия часто ограничивается только узнаванием и последующим за ним названием предмета.

В процессе систематического обучения в школе дети учатся наблюдательности, анализу объектов. Учитель руководит вниманием детей на уроке, их восприятием, и постепенно дети сами начинают управлять данными познавательными процессами. В связи с этим можно предположить, что степень полнезависимости детей в процессе систематического школьного обучения будет расти. Есть данные о том, что когнитивные стили изменяются с возрастом: дети, как правило, полезависимы; затем происходит рост полнезависимости с последующим постепенным нарастанием полезависимости к пожилому возрасту. Однако результаты лонгитюдного исследования 30 испытуемых в возрастах 10, 14, 17 и 24 лет показали, что хотя у всех испытуемых с возрастом наблюдался рост ПНЗ, но ранговое место каждого индивидуума на шкале ПЗ/ПНЗ оставалось постоянным (Уиткин, 1967) [по: 140].

Рассмотрим далее распределение результатов по параметру «тип реагирования». Несмотря на первоначальное предположение Дж. Кагана о биполярности данного стиля, характеризующего индивидуальные различия в склонности принимать решения быстро (импульсивность), либо медленно (рефлексивность), в последнее время чаще говорят о том, что по данному параметру люди делятся на четыре группы. Полюс импульсивности делит испытуемых на «быстрых/неточных» и «быстрых/точных», полюс рефлексивности – на «медленных/точных» и «медленных/неточных» [141].

Для отнесения каждого испытуемого к той или иной группе по вышеуказанному стилю мы рассчитали два значения по выборке: среднее арифметическое количества ошибок (оно составило 6,33) и среднее арифметическое времени ответа (составило 13,59 сек.). Сравнение индивидуальных показателей ребенка со средними по выборке позволило нам отнести каждого из них в одну из четырех групп. В таблице 2 наглядно представлена процедура деления испытуемых на группы по стилю «тип реагирования».

Таким образом, мы получили следующее распределение:

1. Импульсивные (85 человек) – дети, время ответа которых было меньше среднего по выборке, а количество ошибок превышало среднее их количество по выборке.
2. Рефлексивные (47 человек) – дети, время ответа которых было больше среднего по выборке, а количество ошибок – меньше среднего по выборке.
3. Быстрые и точные (41 человек) – дети, которые отвечали быстрее среднего по выборке, и в то же время количество ошибок их было также меньше среднего.

4. Медленные и неточные (17 человек) – дети, время ответа которых и количество ошибок было больше средних по выборке (см. рисунок 2).

Таблица 2

Способ разделения испытуемых по стилю «тип реагирования»

		Время ответа	
		Меньше среднего по выборке	Больше среднего по выборке
Количество ошибок	Больше среднего по выборке	Импульсивные	Медленные и неточные
	Меньше среднего по выборке	Быстрые и точные	Рефлективные

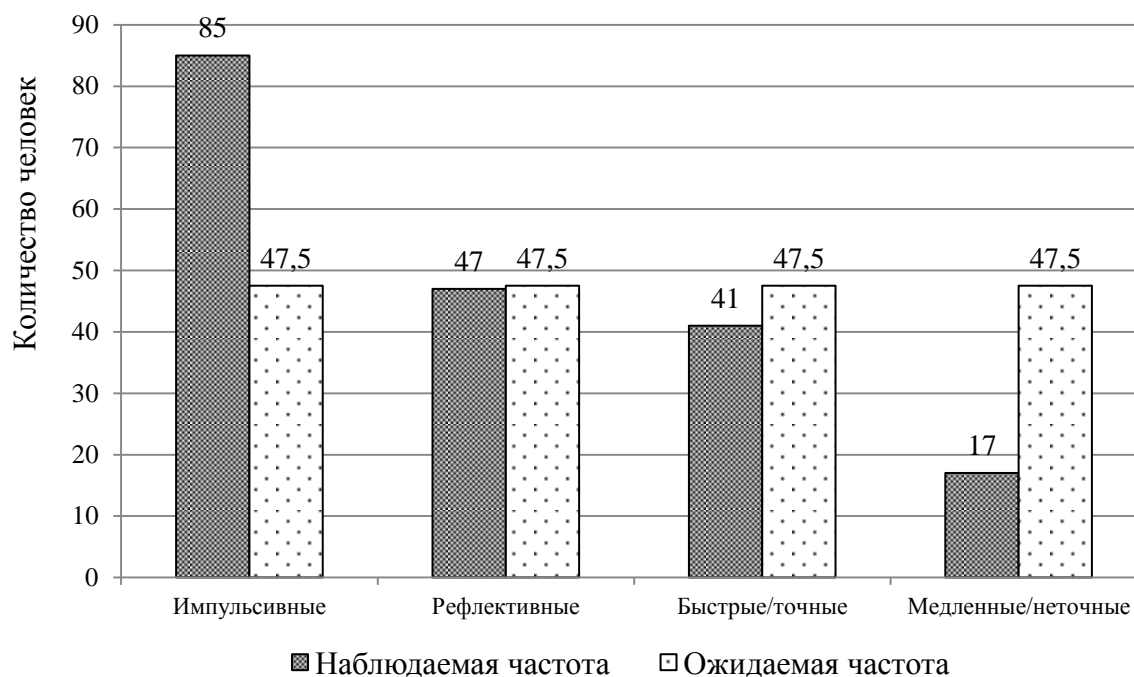


Рисунок 2. Распределение детей по стилю «тип реагирования»

Как видно, дети существенно различаются между собой и по данному стилю. Полученное распределение статистически значимо отличается от равномерного, что было проверено нами также с помощью критерия  $\chi^2$  ( $\chi^2_{эм} = 50,084^{***}$ ;  $p < 0,001$ ), следовательно, со всей уверенностью можно сказать, что большинство детей 6-7 лет являются импульсивными. Это объясняется психофизиологическими особенностями данного возраста – незрелостью нервной системы, а также несформированностью самоконтроля. Для детей 6-7-летнего возраста характерно преобладание процесса возбуждения над тормо-

жением, нервные процессы являются неустойчивыми, что обуславливает целый ряд психологических особенностей [54]. Непроизвольное внимание и поведение в целом у них доминирует над произвольным. Это проявляется в том, что они легко отвлекаются, а также склонны демонстрировать импульсивные реакции на внешние раздражители, сразу, не задумываясь, давать ответ на вопрос. Контроль за процессом своей деятельности развивается у младшего школьника в ходе учебной деятельности, в начале же этого возрастного периода ребенок еще не может полностью контролировать свои действия, сравнивать полученный результат с образцом и находить в нем ошибки.

Некоторые ученые как раз указывают на роль произвольного фактора в детерминации индивидуальных различий в стиле «тип реагирования» [178]. Поэтому можно предположить, что доля импульсивных детей с возрастом будет уменьшаться, пополняя группы рефлексивных или быстрых и точных. Результаты ряда исследований показывают, что наблюдается рост рефлексивности дошкольников и школьников в условиях применения развивающих методов обучения [18, 31, 140]. С увеличением возраста затраты времени на решение задачи в среднем увеличиваются, а число ошибок снижается. Однако здесь, как и в случае с полезависимостью, наблюдается тенденция к сохранению позиции индивида в своей возрастной группе [65].

Перейдем к анализу стилевого параметра «когнитивная простота-сложность». Наибольшие трудности в его изучении связаны с проблемой операционализации этого когнитивного стиля. Д. Биери предложил такую меру простоты-сложности, как степень дифференцированности конструкторов (когнитивная дифференцированность, далее – КД) [167]. Под КД понимается способность конструировать социальное окружение на основе множества независимых (различающихся) измерений. Когнитивная сложность соотносится при этом с наличием у субъекта высоко дифференцированных когнитивных структур, а когнитивная простота – с наличием слабо дифференцированных когнитивных структур. В соответствии с данным подходом КД определяется на основе применения процедуры факторного анализа (метода главных компонент) через показатель количества выделившихся факторов, описывающих все актуализированные данным испытуемым конструкторы, или же через показатель количества конструкторов, представленных в первом факторе. Чем меньше связаны между собой отдельные конструкторы, тем больше выделится факторов при факторизации индивидуальной матрицы конструкторов, и тем меньше конструкторов будет представлено в содержании первого фактора. В этом случае

личность обладает более дифференцированной системой конструкторов, т.е. является когнитивно сложной [140].

Однако, как указывает М. А. Холодная, КД – это лишь одна из возможных характеристик когнитивной сложности, поэтому отождествлять их нельзя. Кроме того, КД, как показатель независимости используемых субъектом конструкторов (когда между ними не наблюдается сильных связей), может говорить не только о высокой степени дифференцированности, но и о действии фактора случайности (хаотичности) индивидуальных суждений. Также наличие связей между конструктами может свидетельствовать не столько о низкой КД, сколько об интеграции конструктивной системы индивида [107, 140].

К показателям КД относится также мера интенсивности связей Д. Баннистера, который показал, что существует связь между величиной коэффициентов корреляции конструкторов решетки и «жесткостью» или «рыхлостью» организации системы конструкторов. Балл интенсивности (или коэффициент Баннистера) представляет собой сумму квадратов коэффициентов корреляции всех конструкторов (без учета знака). Чем больше данный показатель (чем сильнее коэффициенты корреляции между конструктами), тем менее дифференцированной является вся система [138].

Обработка индивидуальных матриц конструкторов осуществлялась нами, как мы указывали выше, с использованием процедуры факторного анализа по методу главных компонент с использованием процедуры ортогонального вращения «варимакс» с помощью компьютерной программы «Kelly 98». В результате для каждого испытуемого были рассчитаны следующие показатели когнитивной сложности:

- коэффициент Баннистера (мера интенсивности связей, представленная суммой квадратов коэффициентов корреляции всех конструкторов без учета знака);
- количество выделившихся независимых факторов (метод главных компонент);
- процент дисперсии, объясняемый главным фактором;
- количество конструкторов, представленных в первом факторе.

Обратимся к анализу указанных показателей. Как видно из таблицы 3, средние по группе показатели когнитивной сложности у детей имеют следующие значения: коэффициент Баннистера – 0,277, количество выделившихся независимых факторов составляет 7,04, количество нагрузок по первому фактору – 7,44 и процент дисперсии, объясняемый главным фактором – 24,5%. При этом у большинства детей значение меры ин-

тенсивности связей Баннистера ниже среднего, а количество факторов, выделяющихся при анализе конструктивной системы методом главных компонент, составляет 7.

Таблица 3

Характеристики распределений показателей когнитивной дифференцированности и когнитивной интегрированности

Показатели когнитивной сложности	Среднее	Станд. отклонение	Асимметрия		Экссесс	
			Статистика	Станд. ошибка	Статистика	Станд. ошибка
Коэффициент Баннистера	,2772	,0583	2,634	,187	10,489	,371
Количество выделившихся независимых факторов	7,04	,801	-,064	,187	,362	,371
Количество нагрузок по первому фактору	7,44	1,902	,469	,187	,509	,371
Процент дисперсии, объясняемый главным фактором	24,508	5,55	1,664	,187	4,63	,371

Из этого следует, что дети обладают довольно дифференцированной системой конструктов. Как мы указывали выше, по мнению Дж. Биери, наличие у субъекта высоко дифференцированных когнитивных структур соотносится с когнитивной сложностью. Однако мы считаем, что в данном случае это не так. Во-первых, о когнитивной сложности человека можно судить как на основе степени дифференцированности его конструктивной системы, так и на основе степени ее интегрированности. При отсутствии интегративных, суперординатных конструктов система «рассыпается», и тогда высокая дифференцированность конструктов отражает фрагментарность опыта. Во-вторых, как указывают В. И. Похилько и Е. О. Федотова, следует различать истинную КД от «беспорядочности», или «рыхлости», системы конструктов. Опираясь на результаты исследований Д. Баннистера, они делают вывод о том, что различие между КД и беспорядочностью систем конструктов – различие генетическое. Если КД связана с прогрессивным дифференцированием опыта, с усложнением и увеличением точности и многомерности прогнозирования, то беспорядочность в первую очередь связана с неудачным конструированием. Это разрушение/отсутствие системы конструктов [107]. По всей видимости, у детей в возрасте 6-7 лет наблюдается последнее, т.к. в силу возрастных психологических особенностей они еще не способны конструировать свой опыт.



Качественный анализ используемых детьми конструкторов показывает, что дети ориентируются в основном на несущественные признаки, касающиеся либо внешности персонажей (наличие ушей, хвоста, одежды, цвет и т.п.), либо их действий, изображенных на карточке (сидит, летает, бегают, работает и т.п.). Конструкторы, отражающие существенные признаки, определяющие особенности поведения, характера конкретных персонажей (умный – глупый, любит работать – ленивый, добрый – злой, взрослый – маленький, собранный – рассеянный), встречаются в ответах детей реже. Также при классификации карточек по названному признаку некоторые дети делали ошибки, связанные с незнанием качеств конкретного персонажа или животного (например, в группу «нет хвоста» ребенок относил карточку с изображением зайца).

Проанализируем далее степень КИ у детей. Показатели количества нагрузок по первому фактору и процент дисперсии, объясняемый главным фактором, также свидетельствуют о том, что конструкторы недостаточно сильно связаны между собой. Количество конструкторов, входящих в главный фактор, у большинства детей равен или меньше 7, что составляет около 1/3 всех используемых при составлении матрицы конструкторов. Главный фактор объясняет около 24% всей дисперсии нагрузок, что может говорить о том, что данный конструктор, хотя и занимает первое место по количеству нагрузок, все же обладает низкой суперординатностью.

В результате можно сделать вывод, что используемая детьми конструктивная система достаточно дифференцирована, но имеет низкую степень интегрированности, в ней содержится достаточно большое количество факторов, которые мало связаны между собой, система является «рыхлой», дезорганизованной. Таким образом, 6-7-летние дети являются когнитивно простыми, что можно объяснить психологическими особенностями данного возраста. В детстве пока еще идет накопление информации об окружающем, которая слабо систематизируется. Ребенку трудно устанавливать связи между явлениями, проникать в их суть, прогнозировать действительность. Операции анализа, сравнения, обобщения пока еще не развиты, что не позволяет структурировать информацию.

Поскольку когнитивная сложность является характеристикой познавательной сферы, ее невозможно рассматривать без обращения к понятию интеллекта. Согласно концепции М. А. Холодной, интеллект выступает как определенным образом структурированный индивидуальный ментальный опыт, а умственное развитие

рассматривается как развитие когнитивных репрезентативных структур [144]. Развитие этих структур, согласно Н. И. Чуприковой, идет по линии роста их прогрессивного усложнения, по линии роста их системной иерархической организации и подчиняется одному из общих законов такого усложнения – принципу системной дифференциации [147]. Таким образом, развитие когнитивной сложности, отражающей структурированность ментального пространства личности, связано с интеллектуальным развитием вследствие формирования когнитивно-репрезентативных структур.

С этим положением соотносятся результаты некоторых исследований, описанные нами в первой главе. В частности, И. Н. Козлова на выборке школьников показала, что с возрастом происходит увеличение числа конструкторов, что можно объяснить накоплением опыта взаимодействия с окружающей средой, которое приводит к увеличению когнитивной сложности [68]. В исследовании Е. М. Калинкиной было обнаружено, что при переходе от младшего подросткового к старшему подростковому возрасту когнитивная сложность увеличивается за счет увеличения таких ее показателей, как когнитивная дифференцированность и когнитивная интегрированность. Кроме того, автор исследовала и обнаружила связь когнитивной сложности с уровнем интеллектуального развития на разных стадиях подросткового возраста [51]. Также, как указывают некоторые авторы, существенным фактором развития когнитивной сложности скорее является мотивация, побуждающая искать и анализировать информацию о предметах и явлениях, об окружающих человека людях.

Таким образом, говорить о существенных индивидуальных различиях в таком стилевом параметре, как когнитивная сложность, можно, по всей видимости, лишь на стадии конкретных операций (после 7-8 лет), а то и позже – на стадии формальных операций (после 11 лет), когда ребенок освобождается от конкретной привязанности к объектам, данным в поле восприятия, и становится способным находить взаимосвязи и существенные закономерности.

Исследование стилевых параметров «сглаживание-заострение» и «диапазон эквивалентности» проходило на подвыборке из 60 человек (29 мальчиков, 31 девочка).

Обработка результатов исследования когнитивного стиля «сглаживание-заострение», как было указано в параграфе 2.2, производилась согласно авторскому руководству к методике «Leveling-sharpening House test»: для каждого испытуемого подсчитывался коэффициент сглаживания-заострения [201]. Более высокие значения данно-

го показателя свидетельствуют о склонности индивида к «сглаживанию», т.е. о низкой его чувствительности к различиям в ряду последовательно воспринимаемого материала, более длительном осознании им происходящих изменений или же их игнорировании.

Судя по рассчитанным нами характеристикам распределения, а именно по наличию отрицательного эксцесса (см. таблицу 4), выборка является довольно разнородной по рассматриваемой характеристике. Среди детей 6-7 лет наблюдается значительный разброс показателей: немало детей, коэффициент сглаживания-заострения которых ниже или выше среднего.

Таблица 4

Характеристики распределения показателя  
«сглаживание-заострение»

	Среднее	Станд. отклонение	Асимметрия		Эксцесс	
			Статистика	Станд. ошибка	Статистика	Станд. ошибка
Коэффициент сглаживания-заострения	12,1338	2,52102	,147	,309	-,916	,608

В результате разделения детей на две группы, соответствующие тому или иному стилевому параметру, относительно среднего значения коэффициента сглаживания-заострения по выборке мы получили следующее частотное распределение: в группу «сглаживателей» попали 29 человек (показатель ребенка превышает 12,13), в группу «заострителей» – 31 человек (показатель ребенка ниже 12,13) (см. рисунок 3). Полученное распределение значимо не отличается от равномерного ( $\chi^2=0,067$ ;  $p=0,796$ ). Это позволяет сделать вывод, что в возрасте 6-7 лет наблюдаются существенные индивидуальные различия по данному стилевому параметру.

По всей видимости, часть детей более чувствительна к появляющимся различиям в стимулах, в их памяти происходит выделение, подчеркивание специфических деталей запоминаемого материала. У других же, напротив, сохранение материала в памяти сопровождается его упрощением, потерей деталей, выпадением тех или иных фрагментов, в связи с чем такие дети позднее замечают различия в стимулах либо же вовсе игнорируют их.

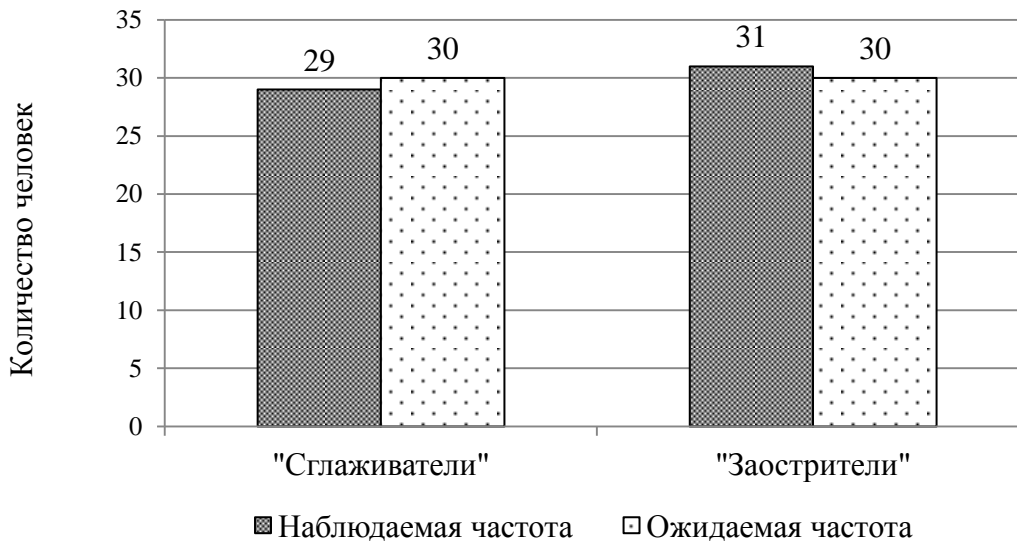


Рисунок 3. Распределение детей по стилю «сглаживание-заострение»

Для анализа узости/широты диапазона эквивалентности мы использовали показатели, описанные в литературе: количество групп, на которые ребенок раскладывал карточки, и их количество в самой большой группе. Мы произвели сопоставление этих двух переменных с помощью корреляционного анализа с использованием коэффициента корреляции Спирмена (см. приложение 8). В результате между данными показателями была обнаружена высокая отрицательная связь ( $p < 0,001$ ), т.е. чем большее количество групп образует испытуемый при сортировке, тем меньшее число карточек будет в самой большой из них. На основании этого мы считаем достаточным для анализа стиля «диапазон эквивалентности» использовать лишь один из указанных показателей, а именно: количество выделенных испытуемым групп. Чем большее количество групп образует индивид при сортировке объектов, тем уже диапазон эквивалентности.

Судя по показателям распределения (см. таблицу 5), количество групп у подавляющего большинства детей ниже среднего, т.е. они демонстрируют, скорее, широкий диапазон эквивалентности, объединяя в одну группу достаточно большое количество объектов. Хотя есть и такие дети, которые образовали из 35 карточек довольно много групп (максимальное количество групп по выборке составило 21).

Р. Гарднер предложил трактовать характерный для индивидуума диапазон эквивалентности как проявление понятийной дифференциации: чем больше групп объектов выделяется в условиях их категоризации, тем выше понятийная дифференцированность. Таким образом, можно сказать, что дети 6-7 лет отличаются низкой понятийной дифференцированностью, оперируют небольшим количеством категорий.

Характеристики распределения показателя «количество групп»

	Среднее	Станд. отклонение	Асимметрия		Экссесс	
			Статистика	Станд. ошибка	Статистика	Станд. ошибка
Количество групп	7,18	4,601	1,189	,309	,945	,608

Разделение испытуемых на две группы относительно среднего арифметического дало следующие результаты: 37 человек было отнесено нами в группу с широким диапазоном эквивалентности (чей показатель равен или ниже 7), 23 человека – в группу с узким диапазоном эквивалентности (чей показатель выше 7) (см. рисунок 4).

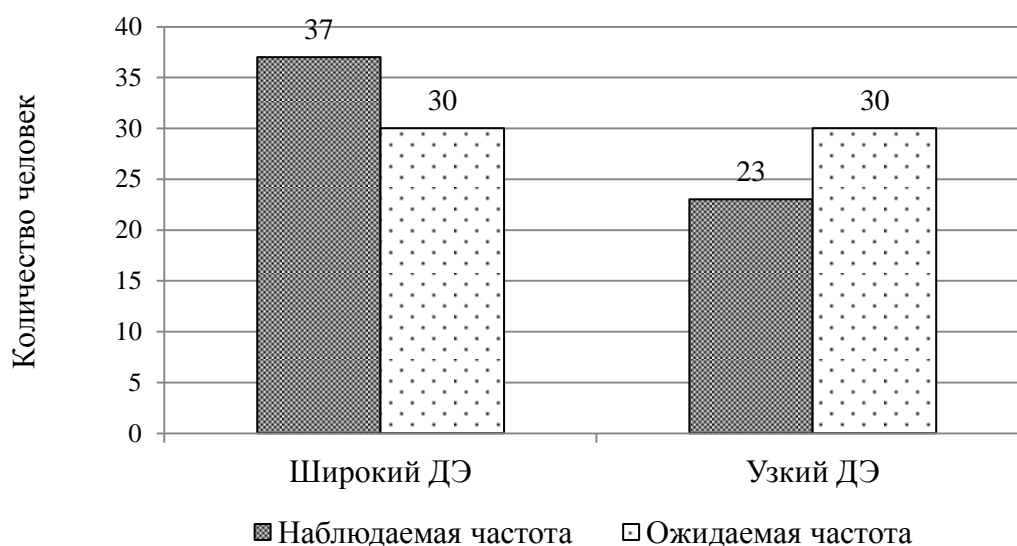


Рисунок 4. Распределение детей по стилю «Диапазон эквивалентности»  
Обозначения: ДЭ - диапазон эквивалентности.

Данное распределение не отличается значимо от равномерного ( $\chi^2=3,267$ ;  $p=0,071$ ), поэтому мы не можем говорить, что широта диапазона эквивалентности является возрастной особенностью детей 6-7 лет. Хотя большинство из них и демонстрируют данный стилевой параметр, тем не менее, около 38% детей (23 человека), напротив, отличаются узким диапазоном эквивалентности, т.е. обладают более высокой понятийной дифференцированностью, оперируют бóльшим числом категорий.

Таким образом, анализ когнитивных стилевых особенностей детей 6-7 лет показал, что большинство из них являются полезависимыми, импульсивными, что рассматривается нами как возрастная психологическая особенность. Хотя все же немало и таких, кто демонстрирует полнезависимость, является рефлексивными, быстры-

ми/точными или медленными/неточными. О когнитивной сложности в данном возрасте говорить рано, поскольку дети еще не способны конструировать свой опыт, система конструкторов у них является беспорядочной, «рыхлой», конструкторы недостаточно связаны между собой, система является неструктурированной. По параметрам «сглаживание-заострение» и «диапазон эквивалентности» в 6-7-летнем возрасте наблюдаются существенные индивидуальные различия. Одни дети более чувствительны к появляющимся различиям в стимулах, они выделяют, подчеркивают специфические детали при запоминании материала (склонные к заострению), у других же при сохранении материала в памяти те или иные фрагменты выпадают, происходит его упрощение (склонные к сглаживанию). Большая часть детей характеризуется низкой понятийной дифференцированностью (широкий диапазон эквивалентности), хотя немало и детей с противоположными характеристиками.

### **3.2. Связь когнитивных стилей с уровнем интеллектуального развития и успешностью обучения в школе на начальном этапе**

Как мы отмечали в первой главе, несмотря на первоначальное положение о том, что когнитивные стили как процессуальная характеристика познавательной деятельности, не сказываются на результативности интеллектуальной деятельности, на сегодняшний день имеются многочисленные данные о связи большинства стилевых параметров с различными интеллектуальными характеристиками, а также с успешностью обучения. Один из полюсов у некоторых когнитивных стилей имеет явные преимущества с точки зрения эффективности функционирования индивидуального интеллекта. Противопоставление когнитивных стилей продуктивным характеристикам интеллекта неправомерно, равно как неправомерен и безоценочный подход к ним. Разные полюса когнитивного стиля не являются равноценными по отношению к выполняемой деятельности.

Однако ясности в вопросе соотношения различных стилевых характеристик с интеллектуальной продуктивностью на сегодняшний день нет, поскольку некоторые результаты исследований противоречат друг другу. Кроме того, соотношение когнитивных стилей с уровневыми характеристиками интеллекта и успешностью обучения, как и в целом проблема стилевых особенностей, в большей степени изучается у взрослых

испытуемых, школьников и студентов. Что касается детей более младшего возраста, то данная возрастная категория практически не представлена в исследованиях авторов, занимающихся данной проблематикой. Вполне вероятно, что характер связи различных стилевых характеристик с продуктивностью деятельности меняется с возрастом: у детей по сравнению со взрослыми соотношение процессуальных и продуктивных характеристик интеллекта может иметь принципиально иную картину.

В связи с вышеизложенным представляется целесообразным изучить связи каждого стилевого параметра с уровнем интеллектуального развития детей и успешностью их обучения на начальном этапе обучения в школе. Решить эту задачу можно с помощью корреляционного анализа с применением рангового коэффициента корреляции Спирмена  $r_s$ . Но при отсутствии прямолинейной связи между характеристиками корреляционный анализ неэффективен, поэтому наряду с ним мы будем выявлять меру связи изучаемых характеристик с помощью статистического критерия U Манна-Уитни, разделив предварительно выборку на три группы методом полярных групп. Данный критерий позволяет оценить различия между двумя выборками по уровню выраженности признака, измеренного количественно [123, 133].

Корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена позволил получить следующие результаты (см. таблицу 6).

Таблица 6

Корреляции между когнитивным стилем «дифференцированность поля» и уровнем интеллектуального развития и успешностью обучения

	Индекс полнезависимости	
	Значение коэффициента корреляции $r_s$	Уровень значимости
Равен (серия А)	0,077	0,29
Равен (серия В)	-0,066	0,366
Успешность обучения	0,065	0,376

Оказалось, что стиль «дифференцированность поля» не связан ни с уровнем интеллекта (Равен серии А, В), ни с успешностью обучения. Это противоречит имеющимся в литературе данным, т.к. многие авторы, напротив, указывают на связи ПНЗ с невербальным интеллектом и успешностью обучения. С другой стороны, в упомянутом нами выше эксперименте В. Крендалла и Ч. Синклдама было выявлено, что у детей старшего

возраста связи между ПНЗ и показателями интеллекта усиливаются. Авторы объясняют это следствием большей потребности в достижении у детей старшего возраста [по: 149].

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют об отсутствии прямой связи между указанными характеристиками. Однако можно предположить, что связь носит нелинейный характер. Для проверки данной гипотезы мы разбили испытуемых на три группы по показателю индекса полнезависимости методом полярных групп, используя его среднее значение (3,609) и стандартное отклонение (2,69) по выборке. В группу крайних полнезависимых (индекс ПНЗ которых ниже  $[\bar{x}-\delta]$ ) были отнесены 17 человек, в группу крайних полнезависимых (индекс ПНЗ которых выше  $[\bar{x}+\delta]$ ) были отнесены 26 человек. Остальные 147 человек составили среднюю группу.

Далее мы проверили попарно значимость различий между этими тремя группами в уровне интеллекта и успешности обучения с помощью критерия Манна-Уитни. Что касается теста Равена, то в показателях серии А между детьми с разной степенью выраженности полнезависимости различий не наблюдается. Данный субтест измеряет линейное визуальное мышление и характеризует начальный этап в развитии визуального интеллекта. Оно позволяет проводить в уме (но с опорой на непосредственное зрительное восприятие) операции сравнения различных изображений и их деталей, а также продолжать, дополнять и восстанавливать изображения по их фрагментам.

Значимые различия между детьми с разной степенью выраженности полнезависимости были обнаружены только по субтесту серии В (см. таблицу 7), т.е. в показателях развития структурного визуального мышления. Данный вид мышления позволяет видеть простейшие закономерные взаимосвязи в организации элементов изображения («видеть» структуру) и оперировать этими закономерностями, переносить их в рамках данной структуры, мыслить по аналогии. Интересен факт, что более высокие баллы по тесту серии В демонстрируют дети «средней» группы, которые не проявляют крайних вариантов выраженности стиля «полнезависимость-полнезависимость». Уровень развития структурного визуального мышления значимо ниже как у полнезависимых, так и у полнезависимых детей.



Таблица 7

Значения критерия Манна-Уитни при выявлении различий между группами детей с разной степенью полнезависимости в уровне интеллекта

Группы	Субтест	Средний ранг	Группы	
			«Средние»	Полнезависимые
Полнезависимые	Равен серия А	75,47	957	173
	Равен серия В	65,85	770,5**	196
«Средние»	Равен серия А	97,55	-	1901,5
	Равен серия В	102,24	-	1399,5*
Полнезависимые	Равен серия А	96,98	-	-
	Равен серия В	76,79	-	-

Примечание (здесь и далее): \* - различия значимы на уровне  $p \leq 0.05$ ; \*\* - различия значимы на уровне  $p \leq 0.01$ ; \*\*\* - различия значимы на уровне  $p \leq 0.001$ .

Что касается успешности обучения, то значимые различия обнаружены только между группами «средних» и полнезависимых (см. таблицу 8).

Таблица 8

Значения критерия Манна-Уитни при выявлении различий между группами детей с разной степенью полнезависимости в успешности обучения

Группы	Средний ранг	Группы	
		«Средние»	Полнезависимые
Полнезависимые	69,15	835,5*	187
«Средние»	99,69	-	1709,5
Полнезависимые	89,06	-	-

Более успешными на начальном этапе обучения являются дети, отнесенные нами в группу «средних» и полнезависимых. Дети, демонстрирующие крайнюю степень полнезависимости, отличаются менее дифференцированным восприятием, им сложнее анализировать образцы и объекты (требуется для этого больше времени), они чаще ориентируются на внешние яркие признаки, более чувствительны к помехам. В связи с этим они, возможно, чаще допускают ошибки при выполнении заданий, отвлекаются, что создает некоторые трудности в обучении. На основании этого можно сделать вывод, что «дифференцированность поля» является значимым диагностическим показателем пси-

хологической готовности ребенка к обучению в школе и может являться ее компонентом.

Полученные результаты подтверждаются различными исследованиями, описанными нами в первой главе и показывающими, что люди с выраженной полнезависимостью отличаются более высокими учебными достижениями. Мы можем предположить, что с возрастом, на следующих ступенях обучения, когда к познавательной деятельности учеников предъявляются уже более высокие требования, данный стилевой параметр еще больше сказывается на успешности обучения.

Чтобы выяснить связь с уровнем интеллекта и успешностью обучения такого когнитивного стиля, как «тип реагирования», мы использовали статистический критерий Н Крускала-Уоллеса, который позволяет установить значимость различий между тремя и более группами в уровне признака, измеренного количественно [95, 119]. Анализ различий в указанных характеристиках между детьми с разным типом реагирования показал, что они являются значимыми (см. таблицу 9).

Таблица 9

Значения критерия Крускала-Уоллеса при выявлении различий между группами детей с разным типом реагирования в уровне интеллекта и успешности обучения

Субтест	Тип реагирования	Средний ранг	$H_{эмп}$
Равен серия А	импульсивный	94,54	16,488***
	рефлексивный	114,80	
	быстрый и точный	92,73	
	медленный и неточный	53,65	
Равен серия В	импульсивный	82,88	15,65***
	рефлексивный	115,02	
	быстрый и точный	108,49	
	медленный и неточный	73,29	
Успешность обучения	импульсивный	84,85	21,402***
	рефлексивный	111,60	
	быстрый и точный	115,48	
	медленный и неточный	56,09	

Наиболее успешными и имеющими более высокий уровень интеллекта являются «рефлексивные» дети, а также «быстрые и точные». Дополнительный анализ различий между этими двумя группами с помощью статистического критерия Манна-Уитни показал, что в целом ни в уровне интеллекта, ни в успешности обучения их нет, следовательно, дети, демонстрирующие рефлексивный или «быстрый/точный» тип реагирования, не отличаются значимо друг от друга ни в уровне интеллекта, ни в успешности обучения. Значимо более низкие показатели как по уровню интеллектуального развития, так и в успешности обучения имеют «импульсивные» дети, а «медленные и неточные» показывают самые низкие результаты по обоим параметрам. На основании этого можно предположить, что именно компонент ошибки вносит значимый вклад в понимание природы данного стилевого параметра, а не только когнитивный темп, как изначально было предложено Дж. Каганом. Для уточнения данного предположения мы осуществили корреляционный анализ связи двух показателей когнитивного стиля «тип реагирования» («количество ошибок» и «время первого ответа») с интеллектом и успешностью обучения с помощью коэффициента Спирмена (см. таблицу 10). Оказалось, что первый показатель имеет значимую отрицательную связь с двумя последними переменными, а второй показатель положительно связан лишь с IQ (причем значимый «вклад» в эту связь вносит субтест серии В).

Таблица 10

Корреляции между показателями «количество ошибок» и «время первого ответа» с уровнем интеллекта и успешностью обучения

Показатели когнитивного стиля «тип реагирования»	Равен серия А	Равен серия В	Успешность обучения
«Количество ошибок»	-0,117	-0,3***	-0,277***
«Время первого ответа»	0,059	0,211**	0,123

Обнаруженные значимые связи показателей типа реагирования с IQ (отрицательная связь «количества ошибок» и положительная связь «времени ответа») согласуются с данными исследований, рассмотренных в первой главе. Различные авторы не раз подтверждали характер этих связей, используя как тест Равена, так и другие тесты интеллекта (в частности, тест Векслера). Следует также упомянуть исследование С. Мессера, в результате которого он пришел к выводу, что показатель «количество ошибок» имеет более значимые корреляции с интеллектуальными

способностями, тогда как компонент «время» связан с последними гораздо в меньшей степени [194]. Аналогичные результаты были получены и на нашей выборке.

Что касается успешности обучения, то она имеет значимую отрицательную связь с компонентом «ошибки», тогда как с показателем «время ответа» связи не наблюдается. Отсутствие связи количества времени, которое ребенок тратит на обдумывание ответа, с успешностью обучения можно объяснить тем, что учителя, по всей видимости, при оценке деятельности первоклассника большее значение придают правильности решения задания, нежели скорости его выполнения. В литературе также встречается немало данных, свидетельствующих о связи полюса рефлексивности (малое количество ошибок) с более высокой учебной успеваемостью.

В нашем исследовании мы также обнаружили, что среди детей со средним и даже высоким уровнем интеллекта есть такие, успешность обучения которых ниже среднего по выборке (18 человек (9,5%). Большинство из них являются либо «импульсивными» (10 человек), либо «медленными/неточными» (4 человека). На наш взгляд, это может свидетельствовать о том, что одна из причин трудностей в адаптации и учебной деятельности первоклассников кроется именно в индивидуально-типологических особенностях личности ребенка, которые могут вступать в противоречие со стилем, предъявляемым педагогом (программой обучения).

Таким образом, можно сделать вывод, что такой стиль, как «тип реагирования», связан с продуктивными характеристиками интеллекта, что противоречит первоначальному положению о противопоставлении КС и уровневых характеристик интеллекта и согласуется с данными исследований, представленных в первой главе. Связь успешности обучения с данным стилевым параметром позволяет нам так же, как и в случае с рассмотренным выше стилем «дифференцированность поля», говорить о его прогностичности в плане возникновения у ребенка трудностей учебной деятельности и рассматривать его в качестве одного из компонента психологической готовности к школе.

Корреляционный анализ с применением коэффициента Спирмена не выявил значимых связей показателей когнитивной сложности ни с уровнем интеллекта, ни с успешностью обучения в первом классе (см. таблицу 11). Это представляется нам вполне закономерным, поскольку, как было обнаружено нами выше, система конструкторов у детей 6-7 лет характеризуется беспорядочностью, их опыт и имеющиеся знания слабо структурированы. Слабое развитие у детей функции анализа и структури-

рования информации являются возрастной особенностью и учитываются учителем (программой) при обучении первоклассников. Именно поэтому, на наш взгляд, данная стилевая характеристика не сказывается на успешности детей.

Таблица 11

Корреляции показателей когнитивной сложности с уровнем интеллекта и успешностью обучения

Показатели когнитивной сложности	Равен серия А		Равен серия В		Успешность обучения	
	$r_s$	$p$	$r_s$	$p$	$r_s$	$p$
Коэффициент Баннистера	0,116	0,132	0,049	0,524	0,131	0,090
Количество выделившихся независимых факторов	-0,074	0,34	-0,016	0,834	-0,057	0,463
Количество нагрузок по первому фактору	0,067	0,388	0,024	0,759	0,094	0,223
Процент дисперсии, объясняемый главным фактором	0,097	0,208	0,078	0,313	0,144	0,061

С другой стороны, из таблицы 11 видно, что на уровне тенденции ( $p < 0,1$ ) наблюдается слабая положительная связь успешности обучения с показателями коэффициента Баннистера и процента дисперсии, объясняемого главным фактором. А поскольку более высокие значения данных показателей говорят о более низкой дифференцированности системы конструкторов, следовательно, чуть более успешными являются дети, у которых наблюдается больше связей между конструкторами и главный фактор объясняет больший процент дисперсии. Менее успешные дети отличаются более беспорядочной системой конструкторов (конструкторы менее связаны между собой).

Корреляционный анализ связи уровня интеллектуального развития и успешности обучения с такими стилевыми параметрами, как «сглаживание-заострение» и «диапазон эквивалентности», показал результаты, отраженные в таблице 12.

Как видно из таблицы, прямой связи уровня интеллекта и успешности обучения с рассматриваемыми стилями не наблюдается. Однако, как и в случае со стилем «дифференцированность поля», можно предположить, что связь носит нелинейный характер. Проверим данное предположение относительно когнитивного стиля «сглаживание-заострение». Для этого мы разбили испытуемых на три группы по показателю коэффи-

циента сглаживания-заострения, используя его среднее значение (12,1338) и стандартное отклонение (2,521) по выборке.

Таблица 12

Корреляции показателей стилей «сглаживание-заострение» и «диапазон эквивалентности» с уровнем интеллекта и успешностью обучения

Показатели	Равен серия А		Равен серия В		Успешность обучения	
	$r_s$	p	$r_s$	p	$r_s$	p
Коэффициент сглаживания-заострения	-0,127	0,334	-0,074	0,574	-0,145	0,268
Диапазон эквивалентности (количество групп)	-0,086	0,512	-0,012	0,925	0,142	0,278
Диапазон эквивалентности (количество карточек в самой большой группе)	0,094	0,475	0,065	0,621	-0,088	0,506

В группу крайних «заострителей» (коэффициент «сглаживания-заострения» которых ниже  $[\bar{x}-\delta]$ ) были отнесены 13 человек, в группу крайних «сглаживателей» (коэффициент «сглаживания-заострения» которых выше  $[\bar{x}+\delta]$ ) были отнесены 11 человек. Остальные 36 человек составили «среднюю» группу.

Далее мы проверили значимость различий между этими тремя группами в уровне интеллекта и успешности обучения с помощью критерия Манна-Уитни (см. таблицы 13-14).

Таблица 13

Значения критерия Манна-Уитни при выявлении различий между группами детей с разной степенью «сглаживания-заострения» в уровне интеллекта

Группы	Субтест	Средний ранг	Группы	
			«Средние»	«Сглаживатели»
«Заострители»	Равен серия А	37,31	149,5*	67,5
	Равен серия В	36,08	169,5	63,5
«Средние»	Равен серия А	26,33	-	132,5
	Равен серия В	27,83	-	166,5
«Сглаживатели»	Равен серия А	36,09	-	-
	Равен серия В	32,64	-	-

Значимые различия в уровневых характеристиках интеллекта были обнаружены только между группами «заострителей» и «средних» и лишь по субтесту серии А (линейное визуальное мышление) ( $p < 0,05$ ). Следует все же отметить, что в группе «сглаживателей» по сравнению со «средними» также наблюдаются более высокие баллы по данному субтесту, хотя эти различия имеют не столь высокий уровень значимости ( $p = 0,1$ ). Таким образом, можно сделать вывод, что дети, склонные к заострению, наряду с детьми, склонными к сглаживанию, отличаются более высоким уровнем развития линейного визуального мышления, которое характеризует способность осуществлять умственные операции сравнения различных изображений и их деталей, а также дополнять, восстанавливать изображения по их фрагментам. Возможно, это объясняется тем, что выраженность стиля обуславливает более высокие показатели интеллекта, а низкий интеллект связан с так называемым «отсутствием» стиля.

Таблица 14

Значения критерия Манна-Уитни при выявлении различий между группами детей с разной степенью «сглаживания-заострения» в успешности обучения

Группы	Средний ранг	Группы	
		«Средние»	«Сглаживатели»
«Заострители»	35,77	185,5	51,5
«Средние»	29,81	-	174,5
«Сглаживатели»	26,55	-	-

Что касается успешности обучения, то более высокие баллы имеют дети, склонные к заострению, т.е. более чувствительные к постепенно нарастающим различиям в ряду воздействий, в памяти которых происходит выделение, подчеркивание специфических деталей запоминаемого материала. Хотя эти различия не являются статистически значимыми, мы можем говорить о некой тенденции в наблюдении данной связи. Возможно, в более старшем возрасте, когда требования к учебной деятельности школьников становятся выше и/или в зависимости от содержания дисциплины, связь когнитивного стиля «сглаживание-заострение» с успешностью обучения является более сильной.

Рассмотрим далее различия между группами детей, выделенными нами по степени выраженности когнитивного стиля «диапазон эквивалентности». Разделение групп происходило аналогичным, описанным выше способом, по показателю «количество

групп» с применением среднего значения (7,18) и стандартного отклонения (4,601) по выборке. В группу детей с широким диапазоном эквивалентности (которые образовали из 35 карточек 2 группы) были отнесены 6 человек, в группу детей с узким диапазоном эквивалентности (которые образовали из карточек 12 и более групп) были отнесены 8 человек. Остальные 46 человек составили «среднюю» группу (образовавшие 3-11 групп).

Сравнение данных трех групп попарно с помощью критерия Манна-Уитни не выявило значимых различий ни в уровне интеллекта, ни в успешности обучения (см. таблицу 15).

Таблица 15

Значения критерия Манна-Уитни при выявлении различий между группами детей с разной степенью «диапазона эквивалентности» в уровне интеллекта и успешности обучения

Группы	Субтест	Средний ранг	Группы	
			«Средние»	Узкий диапазон эквивалентности
Широкий диапазон эквивалентности	Равен серия А	27,83	115,5	17,5
	Равен серия В	28,42	128	21,5
	Успешность	35,25	114	19,5
«Средние»	Равен серия А	32,5	-	114,5
	Равен серия В	30,57	-	177
	Успешность	29,92	-	181,5
Узкий диапазон эквивалентности	Равен серия А	21,0	-	-
	Равен серия В	31,69	-	-
	Успешность	30,25	-	-

Таким образом, уровень понятийной дифференцированности не связан с уровневыми характеристиками интеллекта и не сказывается на успешности обучения в первом классе, следовательно, данный стилевой параметр не является прогностичным в плане психологической готовности ребенка к школе. Относительно отсутствия его связи с интеллектом, полученные данные согласуются с результатами исследований, встречающимися в литературе [140, 149]. Диапазон эквивалентности в большей степени, как правило, связан с вербальными показателями интеллекта. И. П. Шкуратова высказывает



предположение, что связующим звеном между ними является способность к обобщению. Так, в исследовании М. А. Холодной полюс широкого диапазона эквивалентности соотносится со способностью к понятийным обобщениям (чем выше данная способность у испытуемого, тем меньше групп он образует при свободной сортировке объектов) и не обнаруживает значимой связи с тестом Равена [140].

Итак, анализ связей с уровнем интеллекта и успешностью обучения каждого из изучаемых нами стилей в отдельности позволяет сделать следующие выводы.

1. Когнитивный стиль «дифференцированность поля» имеет нелинейную связь с уровнем интеллекта у 6-7-летних детей и успешностью их обучения в первом классе. Уровень развития структурного визуального мышления (Равен серия В) значимо выше в группе так называемых «средних», чем у крайних полезависимых и крайних полenezависимых. Более успешными на начальном этапе обучения являются дети, отнесенные нами в группу «средних» и полenezависимых.

2. Наиболее успешными и имеющими более высокий уровень интеллекта являются «рефлексивные» дети, а также «быстрые и точные». Значимо более низкие показатели как по уровню интеллектуального развития, так и в успешности обучения имеют «импульсивные» дети, а «медленные и неточные» показывают самые низкие результаты по обоим параметрам. Уровень интеллекта (Равен серия В) отрицательно связан с компонентом «ошибки» и положительно – с компонентом «время ответа». Успешность обучения имеет значимую отрицательную связь с компонентом «ошибки», с показателем же «время ответа» связи не наблюдается.

3. Такие показатели когнитивной сложности, как мера интенсивности связей Баннистера и процент дисперсии, объясняемый главным фактором, обнаруживают слабые положительные связи на уровне тенденции с успешностью обучения ( $p < 0,1$ ). Это говорит о том, что чуть более успешными являются дети, у которых наблюдается больше связей между конструктами, чья система конструктов является менее «беспорядочной», менее «рыхлой».

4. Относительно когнитивного стиля «сглаживание-заострение» более высокий уровень развития линейного визуального мышления демонстрируют дети, проявляющие крайнюю степень заострения, т.е. более чувствительные к различиям в ряду стимульных воздействий и при запоминании информации отмечающие специфические детали. Они же являются чуть более успешными в обучении, хотя данные различия недостаточно

значимы. Возможно, связь данного стилевого параметра с успешностью обучения становится значимой в более старшем возрасте.

5. Когнитивный стиль «диапазон эквивалентности» не связан ни с уровнем интеллекта у детей 6-7 лет, ни с успешностью их обучения.

### **3.3. Структурно-психологический анализ взаимосвязи когнитивных стилевых особенностей с уровнем интеллекта у детей 6-7 лет**

Как указано в ряде работ, выполненных в рамках системного подхода, аналитический уровень исследования с применением традиционных статистических методов обработки и интерпретации результатов является первым, относительно менее совершенным способом познания [55, 56, 59]. Результаты, описанные нами в предыдущем параграфе, не дают исчерпывающего ответа на вопрос о взаимосвязи уровневых характеристик интеллекта и успешности обучения с когнитивными стилями, поскольку они выявлены относительно показателей выраженности отдельных стилевых характеристик. Системный способ изучения позволяет выявлять закономерности и механизмы интегративного плана, связанные со структурированием и организацией тех или иных образований, в нашем случае – с когнитивными стилевыми свойствами.

Кроме того, согласно модели «Интеллектуального диапазона», предложенной В. Н. Дружининым, а также имеющимся в литературе данным о существенных различиях в структуре стилевых особенностей у лиц с разными значениями IQ, мы предполагаем, что характер взаимосвязи интеллекта и успешности обучения с когнитивными стилевыми свойствами гораздо сложнее. Ментальный ресурс личности, возможно, заключается в структурной организации когнитивных процессов, которая может обуславливать синергетический эффект. В связи с этим мы применили методы структурно-психологического анализа, включающие вычисление и анализ матриц интеркорреляций, построение и анализ структурограмм значимо коррелирующих параметров, определение индексов структурной организации и их сопоставление на предмет гомогенности-гетерогенности по критерию  $\chi^2$ . Это позволит нам ответить на вопрос, существуют ли различия в когнитивно-стилевой детерминации со стороны не отдельных стилей, а их структурной организации.

На первом этапе нам необходимо было разделить выборку согласно описанному во второй главе модифицированному варианту метода полярных групп на три равные по объему группы по уровню интеллекта. Поскольку методика, с помощью которой мы измеряли уровень развития интеллекта у детей, включает две серии (А и В), для определения интегрального его показателя мы сочли возможным суммировать баллы обеих шкал, т.к. обе они имеют один и тот же диапазон возможных значений, одинаковую размерность (от 0 до 12). Таким образом, максимальный показатель мог составить 24 балла. Общее количество испытуемых, чьи данные были использованы для структурно-психологического анализа, составило 60 человек. Однако, поскольку задача деления выборки решалась апостериорно, получить равные по объему группы (по 20 человек) не удалось. Исключив из анализа испытуемых, чьи показатели оказались на границах между группами, мы получили группы объемом 14-15 человек. В первую группу вошли испытуемые с более низким уровнем интеллекта (суммарный показатель равен 15 баллам и менее), во вторую – со средним уровнем развития интеллекта (суммарный показатель 17-18 баллов), в третью – с интеллектом выше среднего (суммарный показатель равен 20 и более баллам).

Далее, согласно структурно-психологическому методу, отдельно для каждой группы были определены матрицы интеркорреляций степени выраженности показателей изучаемых когнитивных стилей. Для примера представим матрицу для первой группы испытуемых (см. таблицу 16). Другие две матрицы представлены в приложении 9.

Поскольку матрицы интеркорреляций отражают совокупность взаимосвязей представленных в них параметров, их общую организацию в целом, но не степень этой организации, мы использовали метод определения количественных индексов, позволяющий установить меру когерентности, дивергентности и общей интегрированности (организованности) совокупности параметров, представленных в матрицах [55, 56]. Напомним, что для повышения чувствительности метода индексы структурной организации были рассчитаны нами с учетом четвертого уровня значимости –  $p \leq 0,20$ . Так, индекс когерентности (ИК) определяется как функция от количества и значимости положительных корреляционных связей и вычисляется следующим образом.

Таблица 16

Матрица интеркорреляций степени выраженности показателей когнитивных стилей в первой группе испытуемых  
(с уровнем интеллекта ниже среднего)

	ПНЗ	КО	ВО	КСЗ	ДЭКГ	ДЭБГ	КБ	КНФ	КНПФ	ПД
ПНЗ	1	-,230	-,093	,108	-,327	,211	,227	,050	-,290	,136
КО		1	-,467**	-,512**	-,075	,263	-,076	-,267	,236	-,095
ВО			1	,491**	,165	-,308	,600**	-,586**	,111	,727***
КСЗ				1	,159	-,180	,174	-,319	-,288	,303
ДЭКГ					1	-,905*****	-,764*****	,336	-,596**	-,568**
ДЭБГ						1	,592**	-,389	,584**	,355
КБ							1	-,682***	,622***	,845*****
КНФ								1	-,478*	-,827*****
КНПФ									1	,507
ПД										1

*Обозначения:* ПНЗ - полнезависимость. КО - количество ошибок, ВО - время ответа (стиль «тип реагирования»). КСЗ - коэффициент сглаживания-заострения. ДЭКГ - диапазон эквивалентности - количество групп, ДЭБГ - диапазон эквивалентности - количество карточек в самой большой группе (когнитивный стиль «диапазон эквивалентности»). КБ - коэффициент Баннистера, КНФ - количество выделившихся независимых факторов, КНПФ - количество нагрузок по первому фактору, ПД - процент дисперсии, объясняемый главным фактором (когнитивный стиль «когнитивная простота-сложность»).

\* - корреляция значима на уровне  $p \leq 0.20$

\*\* - корреляция значима на уровне  $p \leq 0.10$

\*\*\* - корреляция значима на уровне  $p \leq 0.05$

\*\*\*\* - корреляция значима на уровне  $p \leq 0.01$

Объем выборки – 15 испытуемых. ИК (индекс когерентности) – 18; ИД (индекс дивергентности) – 26; ИО (индекс организованности) – 44.

Связям, значимым на уровне  $p \leq 0,01$ , присписывается «весовой» коэффициент 4 балла; связям, значимым на уровне  $p \leq 0,05$ , – коэффициент в 3 балла; связям, значимым на уровне  $p \leq 0,10$ , – 2 балла, связям, значимым на уровне  $p \leq 0,20$ , – 1 балл. Затем «весовые» коэффициенты по всей совокупности связей, представленных в матрице, суммируются, что и дает значение ИК. Индекс дивергентности (ИД) определяется аналогичным образом, но как функция от количества и значимости отрицательных корреляционных связей. Индекс организованности (ИО) определяется как сумма первых двух индексов и отражает меру общей интегрированности параметров, степень «жесткости» структуры, меру организованности в ней всей совокупности характеристик.

На основе матриц интеркорреляций для каждой группы нами были построены структурограммы значимо взаимосвязанных параметров. Структурограммы являются средством представления характера и степени их организации (в нашем случае – когнитивных стилевых свойств). В них также отражены структурные «веса» каждого компонента матрицы, которые являются функцией от числа и значимости корреляционных связей. Структурограммы для всех трех групп испытуемых представлены на рисунках 6–8.

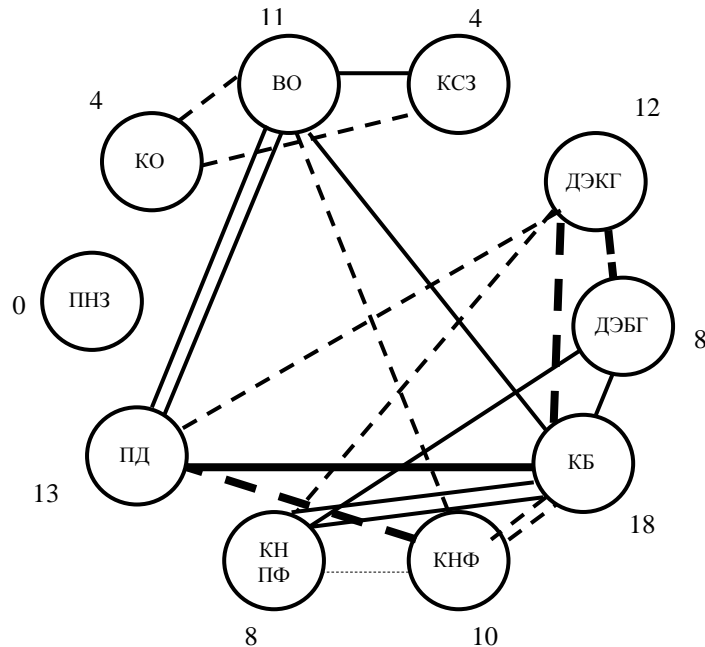


Рисунок 6. Структурограмма когнитивных стилевых параметров для 1 группы испытуемых.

Обозначения те же, что в таблице 16; рядом с каждым показателем указан его общий структурный «вес». Жирной линией обозначены корреляции, значимые на  $p \leq 0,01$ ; двойной линией – корреляции, значимые на  $p \leq 0,05$ ; полужирной линией – корреляции, значимые на  $p \leq 0,10$ ; тонкой линией – корреляции, значимые на  $p \leq 0,20$ . Пунктирными линиями обозначены отрицательные корреляции аналогичных уровней значимости.

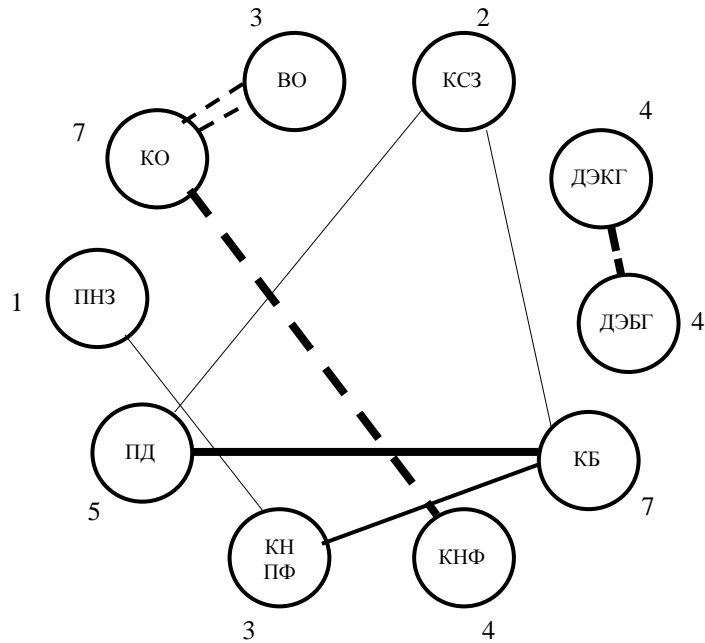


Рисунок 7. Структурограмма когнитивных стилевых параметров для 2 группы испытуемых.  
 Обозначения те же, что в таблице 16 и на рисунке 6.

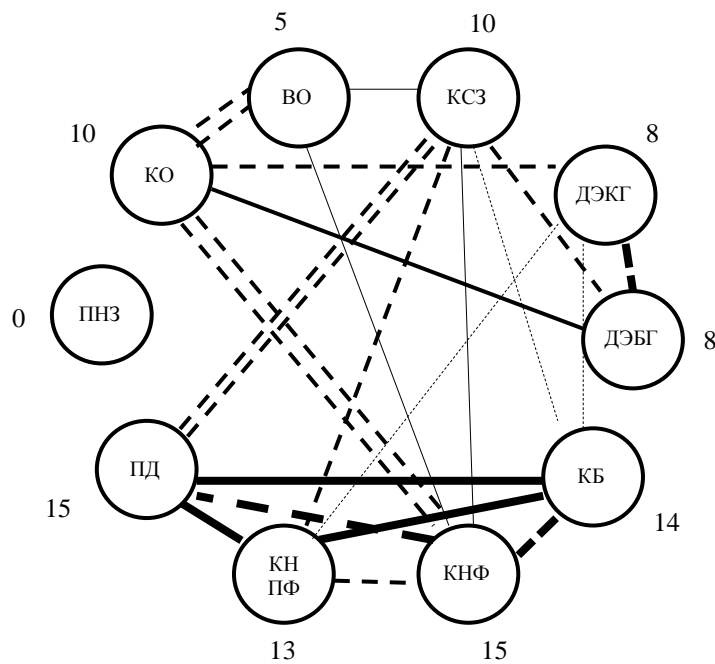


Рисунок 8. Структурограмма когнитивных стилевых параметров для 3 группы испытуемых.  
 Обозначения те же, что в таблице 16 и на рисунке 6.

Далее мы провели сравнительный анализ значений индексов структурной организации когнитивных стилей в трех группах испытуемых (см. таблицу 17).

Значения индексов структурной организации когнитивных стилей для трех групп испытуемых, различающихся по уровню интеллекта

Индексы \ Группы	1	2	3
ИК	18	9	17
ИД	26	11	30
ИО	44	20	47

На основании всех полученных значений ИК, ИД и ИО были построены графики их зависимости от степени развития психометрического интеллекта, представленные на рисунке 9.

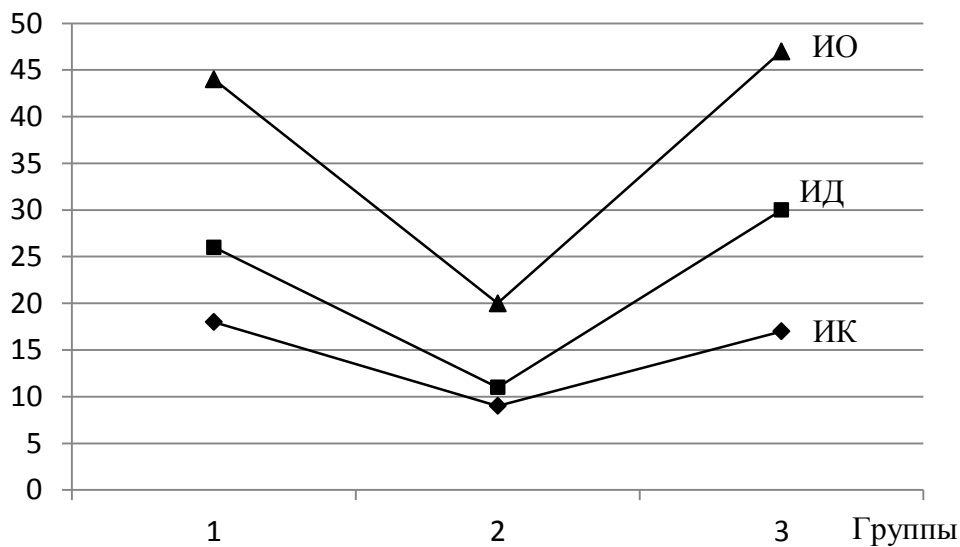


Рисунок 9. Зависимости значений индексов структурной организации стилевых параметров от уровня развития интеллекта. *Обозначения:* 1 группа – испытуемые с уровнем интеллекта ниже среднего; 2 группа – испытуемые со средним уровнем интеллекта; 3 группа – испытуемые с уровнем интеллекта выше среднего. ИК – индекс когерентности структуры, ИД – индекс дивергентности структуры, ИО – индекс организованности структуры.

Как видно, зависимость общей организованности когнитивных стилевых параметров от степени развития интеллекта имеет вид U-образной кривой. Наиболее интегрированной структурой организации когнитивных стилевых параметров обладают испытуемые 1 и 3 групп, наименьшую степень структурной организованности стилевых качеств имеют испытуемые 2 группы. По графику, представленному на рисунке 9, видно, что при переходе от первой ко второй группе наблюдается снижение, как индекса когерентности, так и индекса дивергентности, затем значения обоих индексов суще-

ственно повышаются при переходе от второй группы к третьей. Во второй группе испытуемых (со средним уровнем интеллектуального развития) наблюдаются наиболее низкие значения указанных индексов, что говорит о небольшом количестве положительных и отрицательных связей между когнитивными стилевыми параметрами.

Следует также отметить, что степень организованности системы стилевых параметров определяется преимущественно мерой их внутренней дифференцированности: чем она выше, тем более организованной является вся система в целом. Отрицательная корреляция между какими-либо стилевыми характеристиками является не негативным, а позитивным фактором, обуславливающим так называемый эффект синергии. Это объясняется следующим образом. Поскольку выраженность того или иного полюса когнитивного стиля имеет место как при низких, так и высоких его значениях, отрицательная корреляция двух стилевых характеристик означает их согласованность, т.е. высокая степень выраженности какого-либо полюса одного когнитивного стиля согласуется с высокой выраженностью какого-либо полюса другого когнитивного стиля.

Несмотря на отсутствие явных количественных различий в индексах общей организованности когнитивных стилей между 1 и 3 группами, можно предположить, что испытуемые с наиболее высокими показателями интеллекта имеют качественно иную структурную организацию изучаемых параметров по сравнению с первой группой. Различные параметры структуры когнитивных стилевых свойств могут иметь значимо разный структурный «вес» в данных группах. Для проверки данного предположения мы сравнили матрицы интеркорреляций (и структурограммы) на предмет их «гомогенности-гетерогенности» с помощью метода экспресс- $\chi^2$ . Согласно данному методу мы ранжировали все компоненты каждой матрицы (структурограмм) стилевых свойств в порядке убывания их структурных «весов», а затем попарно осуществили корреляционный анализ между построенными ранговыми распределениями. Значимая положительная корреляция говорит о том, что матрицы (и, соответственно, структуры) являются гомогенными (однородными) и различаются только степенью организации. Незначимые же корреляции или значимые отрицательные свидетельствуют о гетерогенности сравниваемых матриц (структурограмм), т.е. об их качественных различиях [56]. В результате использования метода экспресс- $\chi^2$  были получены данные, представленные в таблице 18.



Данные сравнения матриц интеркорреляций по критерию экспресс- $\chi^2$ 

Группы	1	2	3
1	1	0,565	0,465
2		1	0,551
3			1

*Примечание:* \* - корреляция значима на уровне  $p < 0,05$ ;  
 \*\* - корреляция значима на уровне  $p < 0,01$

В таблице можно видеть, что все коэффициенты корреляции являются незначимыми ( $p > 0,05$ ). Следовательно, матрицы и соответствующие им структурограммы являются качественно различными, гетерогенными по содержанию взаимосвязей внутри них, т.е. дети с разным уровнем интеллекта имеют качественно различную структуру когнитивных стилевых особенностей. Можно сказать, что в основе различий структурных индексов, представленных в таблице 18, лежат именно качественные перестройки совокупности когнитивных стилей.

Таким образом, можно сделать вывод, что дети с более высоким уровнем интеллекта имеют качественно иную структуру когнитивных стилевых особенностей. Следовательно, интеллект обуславливает трансформацию структуры когнитивных стилевых свойств, причем высокий уровень его развития характеризуется качественно иной внутренней организацией системы стилей. По всей видимости, у испытуемых с более низкими значениями IQ наблюдаемые взаимосвязи между когнитивными стилевыми параметрами не способствуют эффективному функционированию когнитивной сферы, тогда как у испытуемых с высоким уровнем интеллектуального развития качественно иные отношения между компонентами системы обеспечивают их взаимную согласованность, являются «синергетически» связанными. На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что преобладающим механизмом развития системы стилей является именно динамика, качественная перестройка взаимосвязей ее параметров.

По нашему мнению, представленные выше результаты допускают и несколько более обобщенную интерпретацию, которая, в свою очередь, способствует установлению некоторых новых особенностей и закономерностей взаимосвязи интеллекта и когнитивных стилей. Вся совокупность представленных выше данных свидетельствует о наличии следующих основных закономерностей такой взаимосвязи.

Во-первых, можно констатировать наличие закономерной связи между уровнем интеллекта и изменениями параметров когнитивных стилей как таковыми. При этом существуют два направления такого влияния. Первое – это влияние на степень организованности совокупности когнитивных стилей. Второе – это влияние на трансформацию общей структуры когнитивных стилей. Это, в свою очередь, означает, что интеллект действительно связан не только с отдельными стилями, но и с их организацией и не исключено, что он значимо влияет на их организацию. Это достаточно важно, поскольку ранее связь уровня интеллекта со степенью и характером организации (то есть со структурой) когнитивных стилей не изучалась и, следовательно, не была выявлена и объяснена.

Во-вторых, новым важным фактом является также то, что данная связь проявляется уже в достаточно раннем возрасте – на том контингенте, который и был нами исследован. Однако если связь уровня интеллекта со степенью и характером организации когнитивных стилей имеет место уже в этом возрасте, то есть все основания полагать, что она же будет проявляться, причем с еще большей рельефностью и силой, и в более старших возрастных категориях.

В-третьих, необходимо акцентировать внимание на очевидной трудности интерпретации полученных данных, поскольку зависимость индексов (и, прежде всего, ИО) от уровня интеллекта является также сложной – нелинейной. И, кроме того, она, на первый взгляд, не соответствует ни теоретически обоснованным предположениям (например, «чем выше интеллект, тем выше структурированность, организованность»), ни здравому смыслу (действительно, почему вдруг средний интеллект – самый неорганизованный в аспекте когнитивных стилей, даже менее организованный, чем низкий интеллект?). Вместе с тем этот наиболее сложный вопрос допускает, на наш взгляд, следующее объяснение. Интеллект, как следует из результатов, оказывает влияние на когнитивные стили по двум основным и относительно автономным направлениям. С одной стороны, он, изменяясь, приводит, прежде всего, к *качественным* трансформациям структур когнитивных стилей. С другой стороны, эти структуры характеризуются и различиями в степени организованности. Трудность интерпретации, однако, состоит в том, что структуры стилей для низкого и для высокого интеллекта характеризуются приблизительно одинаковой степенью организованности (одинаковыми ИО). Однако эта трудность преодолевается в том случае, если считать, что сами структуры стилей могут быть

либо адекватными (то есть эффективными, «удачными» с точки зрения самой организации и синергетическими в плане установления связей между отдельными стилями), либо неадекватными («неудачными», неэффективными).

Здесь в плане иллюстрации можно провести аналогию с тем, что, например, та или иная группа (как эквивалент системы) может быть очень хорошо организована – сплочена, «спаяна», но на основе социально неодобряемых, скажем, криминальных, интересов и норм. В этом случае она будет, хотя и очень структурирована, но социально *негативна*. Однако группа может быть хорошо организована, структурирована и на основе адекватных, то есть социально одобряемых критериев, и тогда она, действительно, выступает как сплоченный коллектив, является социально *позитивной*. Иначе говоря, сама по себе степень организованности системы (в указанном примере – группы) еще не свидетельствует о ее эффективности, положительности по тому или иному критерию. Очень важно и то, что лежит в основе этой организации, в основе структурирования. Здесь могут быть два варианта – либо содержание такой структуры является оптимальным, либо нет: либо структура является по содержанию «хорошей», либо негативной (хотя и в этом случае она может быть также ярко выраженной в количественном отношении).

Таким образом, о действительно развитой и поэтому о содействующей повышению интеллекта структуре (в данном исследовании – стилей) можно говорить только в том случае, если соблюдаются два условия *вместе*. Первое – это количественно высокая степень ИО. Второе – это содержательные характеристики самой структуры, то есть то, какое внутреннее строение она имеет. Высокий интеллект как раз и характеризуется тем, что при нем имеет место не только высокая степень когерентности (организованности) стилевых параметров, но и адекватное содержание самой их структуры. На низком уровне интеллекта последнее условие, по-видимому, не выполняется, а высокая степень ИО может являться следствием лишь того, что высокий ИД выступает показателем разобщенности параметров стилей, а не их продуктивной дифференцированности.

Наконец, в-четвертых, на основе полученных данных можно высказать и еще одно предположение. По-видимому, существует не только прямая зависимость количественных и качественных параметров организации системы когнитивных стилей от уровня интеллекта (что и было охарактеризовано выше). Может иметь место также и обратная зависимость. Ее суть состоит в том, что совокупность когнитивных стилей

также выступает одним из факторов, точнее – одной из детерминант, лежащих в основе того или иного уровня интеллекта. Причем это влияние носит достаточно сложный, комплексный характер и складывается из обязательного сочетания двух условий. Уровень интеллекта, действительно, зависит от степени структурной организации когнитивных стилей, но при обязательном условии того, что сама эта организация – структура будет адекватной, эффективной в плане ее содержания.

Таким образом, если в предельно лаконичной форме резюмировать все сказанное, то можно заключить, что обнаруживаются новые факты. Имеет место значимая связь степени интеллекта и когнитивных стилей не только на аналитическом, но и на структурном уровнях. Эта связь проявляется уже в достаточно раннем возрасте. Эта связь носит сложный, комплексный характер и предполагает два основных аспекта – количественный и качественный. Детерминация уровня интеллекта со стороны когнитивных стилей является двуединой: она предполагает не только возрастание количественной меры организованности структуры, но и становление адекватного содержания самих структур стилей. Существует не только прямое влияние интеллекта на структурную организацию когнитивных стилей, но и обратное влияние, согласно которому степень и содержание структурной организации когнитивных стилей выступает фактором уровня интеллекта.

Обобщая все вышеизложенное, сделаем наиболее общее заключение. Поскольку сами когнитивные стили, строго говоря, также выступают одним из компонентов интеллекта, входя в его структуру, то можно заключить следующее. В содержании самого интеллекта существует такая специфическая его часть – подсистема, которая, будучи подвержена закономерному влиянию на нее общего уровня развития целого (то есть всего интеллекта), сама также на него оказывает существенное влияние. Иначе говоря, можно видеть, что одним из направлений и механизмов развития интеллекта (как системы) как раз и выступает развитие и совершенствование структурной организации одной из его составляющих подсистем – когнитивных стилей.

### **3.4. Структурно-психологический анализ взаимосвязи когнитивных стилевых особенностей с успешностью обучения у детей 6-7 лет**

В результате теоретического анализа литературы нами было установлено противоречие, заключающееся в несоответствии многочисленных данных различных исследований, касающихся связи тех или иных когнитивных стилей с успешностью деятельности, в частности, учебной. Различные попытки решить данную проблему приводят к накоплению большого количества весьма противоречивых результатов, что, конечно, не позволяет внести ясность в данный вопрос. На наш взгляд, в качестве причин сложившейся ситуации можно выделить следующие. Во-первых, исследования проводятся с участием лиц разного возраста: одни авторы изучают проблему на взрослой выборке, другие привлекают также для участия лиц пожилого возраста, пытаясь решить вопрос динамики взаимосвязи когнитивных стилей и успешности деятельности, третьи изучают данную проблему на школьниках и студентах. Вполне возможно, что разнородные результаты связаны именно со спецификой данной взаимосвязи на разных этапах онтогенеза. Тогда тем более актуальным является решение данного вопроса относительно младшего детского возраста. Являются ли когнитивные стили детерминантами успешности обучения на начальном его этапе, в возрасте 6-7 лет? Мы предприняли попытку решить эту задачу, ее результаты отражены нами в параграфе 3.2.

Однако, как мы отметили, применение традиционных (аналитических) статистических методов обработки и интерпретации результатов исследования не дает исчерпывающего ответа на вопрос о взаимосвязи успешности обучения с когнитивными стилями. Это, на наш взгляд, является второй причиной большого количества противоречивых данных относительно этой проблемы. В связи с этим для решения данной задачи, как и для решения вопроса о взаимосвязи когнитивных стилевых характеристик с уровнем интеллекта, мы использовали метод структурно-психологического анализа, последовательно выполняя алгоритм, описанный в параграфе 3.3.

Для начала нам необходимо было разделить выборку согласно описанному во второй главе модифицированному варианту метода полярных групп на три равные по объему группы по уровню успешности обучения. Общее количество испытуемых, чьи данные были использованы с целью структурно-психологического анализа, составило

60 человек. Поскольку в первом классе не используется оценочная система, для определения успешности детей мы применили метод экспертной оценки, описанный нами в параграфе 2.1. В первую группу вошли испытуемые, успешность обучения которых ниже среднего, во вторую – со средним уровнем успешности, в третью – успешность которых выше среднего по выборке. Объем каждой группы составил 20 испытуемых.

Далее, согласно структурно-психологическому методу, отдельно для каждой группы были определены матрицы интеркорреляций степени выраженности показателей изучаемых когнитивных стилей. Для примера представим матрицу для первой группы испытуемых (см. таблицу 19). Другие две матрицы представлены в приложении 10. Также, чтобы определить степень организации представленных в матрицах параметров, для каждой из них мы рассчитали (согласно описанному в параграфе 2.3 способу) количественные индексы когерентности, дивергентности и общей организованности структур когнитивных стилевых параметров.

На основе матриц интеркорреляций нами были построены структурограммы значимо взаимосвязанных параметров для каждой группы. Структурограммы являются средством представления характера и степени их организации (в нашем случае – когнитивных стилевых свойств). В них также отражены структурные «веса» каждого компонента матрицы, которые являются функцией от числа и значимости корреляционных связей. Структурограммы для всех трех групп испытуемых представлены на рисунках 10-12.

Таблица 19

Матрица интеркорреляций степени выраженности показателей когнитивных стилей в первой группе испытуемых (с успешностью обучения ниже среднего)

	ПНЗ	КО	ВО	КСЗ	ДЭКГ	ДЭБГ	КБ	КНФ	КНПФ	ПД
ПНЗ	1	-,265	-,152	-,150	-,397**	,325*	,629***	-,375*	,321	,581***
КО		1	-,328*	,099	-,285	,216	-,171	-,028	-,147	-,298
ВО			1	,440**	,009	-,202	-,029	,193	-,192	-,020
КСЗ				1	-,058	-,114	-,396*	,300	-,424*	-,307
ДЭКГ					1	-,864*****	-,270	-,307	-,237	-,198
ДЭБГ						1	,083	,389*	,203	,007
КБ							1	-,661*****	,667*****	,961*****
КНФ								1	-,272	-,627***
КНПФ									1	,688*****
ПД										1

*Обозначения:* ПНЗ - полнезависимость. КО - количество ошибок, ВО - время ответа (стиль «тип реагирования»). КСЗ - коэффициент сглаживания-заострения. ДЭКГ - диапазон эквивалентности - количество групп, ДЭБГ - диапазон эквивалентности - количество карточек в самой большой группе (когнитивный стиль «диапазон эквивалентности»). КБ - коэффициент Баннистера, КНФ - количество выделившихся независимых факторов, КНПФ - количество нагрузок по первому фактору, ПД - процент дисперсии, объясняемый главным фактором (когнитивный стиль «когнитивная простота-сложность»).

\* - корреляция значима на уровне  $p \leq 0.20$

\*\* - корреляция значима на уровне  $p \leq 0.10$

\*\*\* - корреляция значима на уровне  $p \leq 0.05$

\*\*\*\* - корреляция значима на уровне  $p \leq 0.01$

Объем выборки – 20 испытуемых. ИК (индекс когерентности) – 21; ИД (индекс дивергентности) – 17; ИО (индекс организованности) – 38.

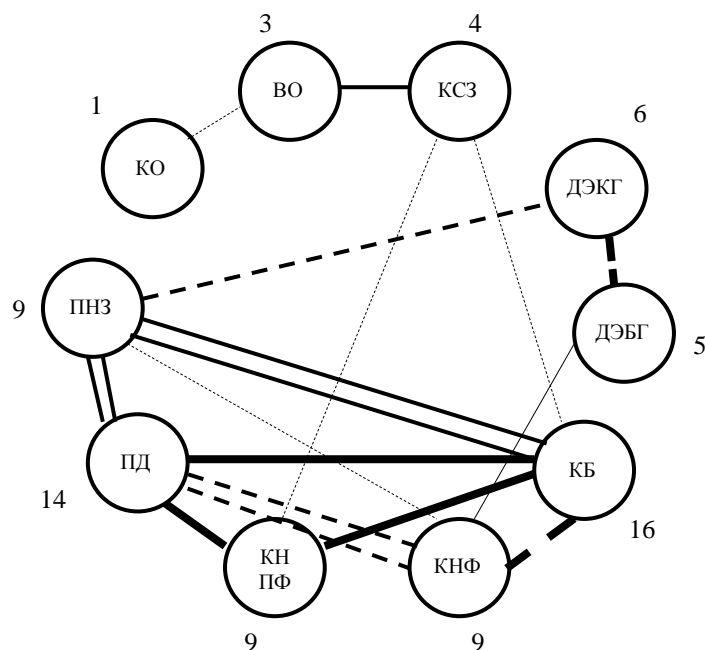


Рисунок 10. Структурограмма когнитивных стилевых параметров для 1 группы испытуемых.

Обозначения те же, что в таблице 19; рядом с каждым показателем указан его общий структурный «вес». Жирной линией обозначены корреляции, значимые на  $p \leq 0,01$ ; двойной линией – корреляции, значимые на  $p \leq 0,05$ ; полужирной линией – корреляции, значимые на  $p \leq 0,10$ ; тонкой линией – корреляции, значимые на  $p \leq 0,20$ . Пунктирными линиями обозначены отрицательные корреляции аналогичных уровней значимости.

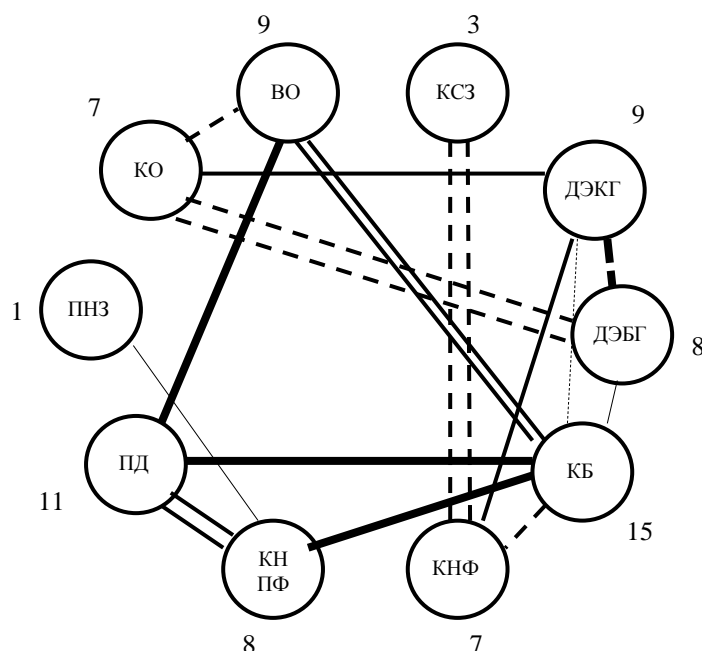


Рисунок 11. Структурограмма когнитивных стилевых параметров для 2 группы испытуемых.

Обозначения те же, что в таблице 19 и на рисунке 10.



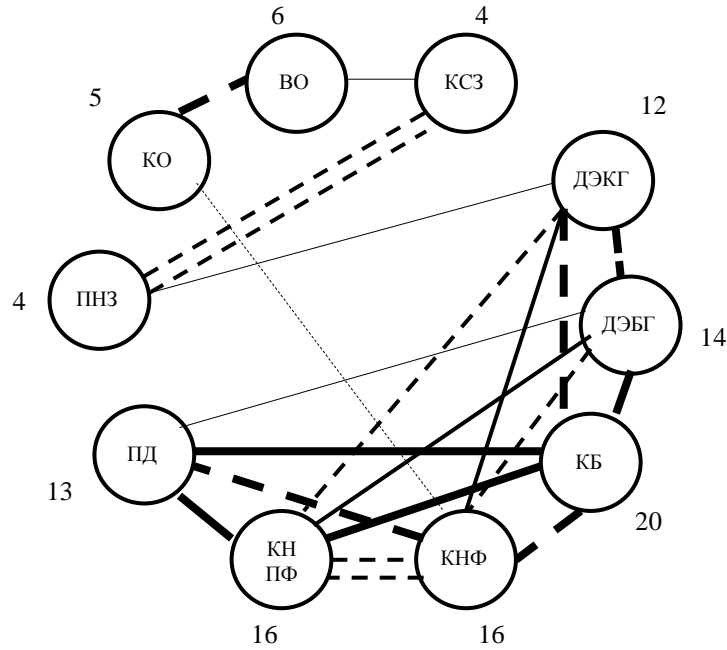


Рисунок 12. Структурограмма когнитивных стилевых параметров для 3 группы испытуемых.  
Обозначения те же, что в таблице 19 и на рисунке 10.

На следующем этапе мы сравнили значения индексов структурной организации когнитивных стилей в трех группах испытуемых (см. таблицу 20).

Таблица 20

Значения индексов структурной организации когнитивных стилей для трех групп испытуемых, различающихся по уровню успешности обучения

Индексы \ Группы	1	2	3
ИК	21	24	24
ИД	17	15	31
ИО	38	39	55

На основании полученных значений ИК, ИД и ИО были построены графики зависимости успешности обучения от них, представленные на рисунке 13.

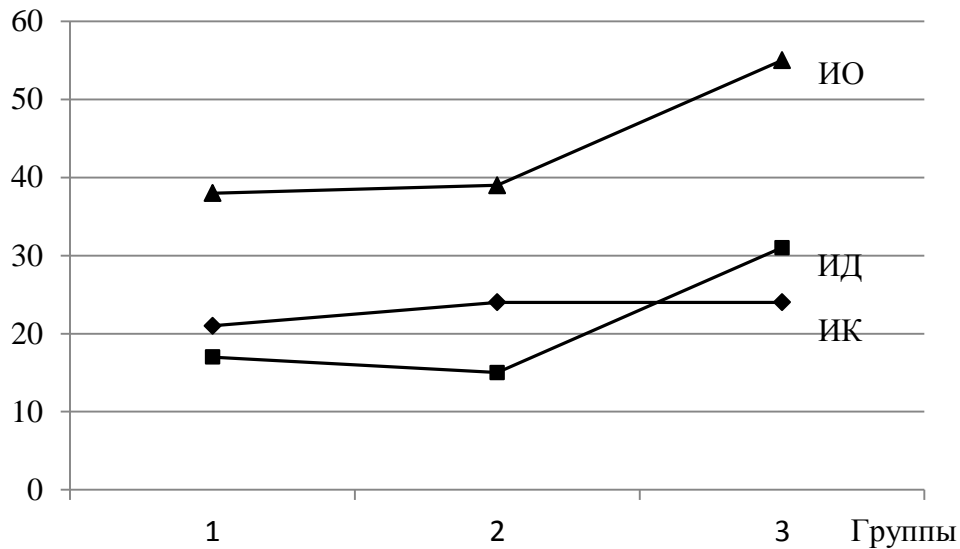


Рисунок 13. Зависимости уровня успешности обучения от значений индексов структурной организации стилевых параметров. *Обозначения:* 1 группа – испытуемые с уровнем успешности ниже среднего; 2 группа – испытуемые со средним уровнем успешности; 3 группа – испытуемые с уровнем успешности выше среднего.

Как видно, наиболее интегрированной (организованной) структурой организации когнитивных стилевых свойств обладают испытуемые третьей группы, отличающиеся более высоким уровнем успешности обучения. Известно, что степень организованности структуры в целом является важным средством обеспечения эффективности функционирования когнитивной сферы. По всей видимости, более организованная структура когнитивных стилевых свойств обеспечивает большую успешность обучения детей 6-7 лет. Кроме того, следует обратить внимание на тот факт, что степень организованности системы стилевых параметров зависит именно от меры их внутренней дифференцированности, которая существенно выше в третьей группе испытуемых. Как видно на графике, индекс когерентности не возрастает существенно при переходе от одной группы к другой, тогда как относительно индекса дивергентности, напротив, наблюдается значительная динамика. На основании этого можно сделать значимый вывод о том, что усложнение системы стилей происходит главным образом за счет повышения меры их внутренней дифференцированности.

Как мы указывали в предыдущем параграфе, различия в индексах структурной организации когнитивных стилей между группами отражают их количественный характер. Однако структуры стилевых свойств могут быть различными и в качественном отношении, т.е. разные параметры структуры когнитивных стилевых свойств могут иметь значимо разный структурный «вес» в разных группах испытуемых. Для проверки данно-

го предположения мы сравнили матрицы интеркорреляций (и структурограммы) на предмет их «гомогенности-гетерогенности» с помощью метода экспресс- $\chi^2$ . В результате использования метода экспресс- $\chi^2$  были получены данные, представленные в таблице 21.

Таблица 21

Данные сравнения матриц интеркорреляций по критерию экспресс- $\chi^2$

Группы	1	2	3
1	1	0,402	0,611
2		1	0,603
3			1

*Примечание:* \* - корреляция значима на уровне  $p < 0,05$ ;  
 \*\* - корреляция значима на уровне  $p < 0,01$

Из полученных результатов можно сделать вывод, что различия структур когнитивных стилевых характеристик во всех трех группах испытуемых являются значимыми, т.к. статистически незначимыми ( $p > 0,05$ ) являются коэффициенты корреляции между ранговыми распределениями компонентов стилевых параметров в соответствующих матрицах по их структурным «весам». Следовательно, сравниваемые матрицы интеркорреляций являются различными не только в количественном, но и в качественном отношении, т.е. структуры когнитивных стилевых свойств во всех трех группах являются гетерогенными по содержанию взаимосвязей внутри них. Возвращаясь к зависимости, представленной на рисунке 13, можно сделать вывод о том, что в основе представленной на ней динамики структурных индексов лежат качественные перестройки совокупности когнитивных стилевых свойств.

На основании вышесказанного можно сделать значимый в рамках нашей работы вывод: наиболее успешными в первом классе являются дети, отличающиеся более высоким уровнем и качественно иной структурной организацией когнитивных стилевых свойств. Это, по нашему мнению, согласуется с общепринятым положением о том, что чем выше степень организованности системы, тем выше эффективность ее функционирования. При этом степень организованности структуры когнитивных стилевых свойств определяется преимущественно уровнем их дифференцированности: чем он выше, тем более организованной является вся система в целом. Это объясняется, как было указано нами выше, тем, что отрицательная корреляция между какими-либо стилевыми характе-

ристиками является не негативным, а позитивным фактором. Кроме того, отрицательная связь между двумя какими-либо параметрами может свидетельствовать о том, что высокая степень выраженности какого-либо полюса одного когнитивного стиля согласуется с высокой выраженностью какого-либо полюса другого когнитивного стиля. Это, в свою очередь обуславливает так называемый эффект синергии, когда эти два полюса (качества) как бы усиливают потенциал друг друга. Примером может служить сочетание высоких оценок по шкале «ПНЗ», свидетельствующих о выраженности полюса полнезависимости, с низкими оценками по шкале «КСЗ», свидетельствующими о выраженности полюса заострения, в группе детей с высоким уровнем успешности обучения.

Таким образом, чем больше в структуре значимых связей (как положительных, так и отрицательных) между отдельными параметрами, тем выше ее потенциал в целом, тем выше успешность обучения детей.

### **Выводы по третьей главе**

1. Общим итогом исследования, подтверждающим правомерность основной гипотезы нашей работы, является доказательство существования индивидуальных различий в когнитивных стилевых свойствах детей 6-7 лет, а также их связи с уровнем интеллектуального развития и успешностью обучения.

2. В результате эмпирического исследования обнаружены возрастные особенности, характерные для детей 6-7 лет: по когнитивному стилю «дифференцированность поля» большинство являются полнезависимыми, по типу реагирования – импульсивными. Хотя, конечно, некоторые дети демонстрируют и обратные параметры данных стилей: полнезависимость, рефлексивность, быстроту/точность, медленность/ неточность. Такой стилевой параметр, как когнитивная простота-сложность, на данном этапе онтогенетического развития еще не проявляется, поскольку система конструктов большинства детей не структурирована в силу возрастных особенностей интеллектуального развития.

3. Установлено также, что для детей 6-7 лет характерны значимые индивидуальные различия в когнитивных стилевых свойствах «сглаживание-заострение» и «диапазон эквивалентности». По данным параметрам наблюдается большой разброс данных.

4. Исследование связи различных когнитивных стилей с уровнем интеллекта в рамках аналитического подхода позволило установить следующее. Когнитивный стиль «дифференцированность поля» связан с уровнем интеллектуального развития (структурное визуальное мышление) инвертированной U-образной зависимостью, т.е. максимальные значения IQ наблюдаются при соразмерных параметрах данного когнитивного стиля, когда он не является ярко выраженным. Более высокие показатели линейного визуального мышления имеют дети, склонные к заострению, т.е. более чувствительные к различиям в ряду стимульных воздействий и при запоминании информации отмечающие специфические детали. Более высокие показатели как линейного, так и структурного визуального мышления имеют рефлексивные дети, а также быстрые/точные.

5. Исследование связи различных когнитивных стилей с успешностью обучения на аналитическом уровне также позволило установить некоторые закономерности. Так, более высокие показатели успешности на начальном этапе обучения обнаруживаются при соразмерных параметрах когнитивного стиля «полезависимость-полenezависимость», а также в случае рефлексивного, либо быстрого/точного типа реагирования, склонности к заострению и в случае более структурированной системы конструкторов.

6. Обнаруженные связи некоторых параметров когнитивных стилей с интеллектом и успешностью обучения свидетельствуют о неправомерности безоценочного подхода к интерпретации когнитивных стилей, противопоставляющего их продуктивным характеристикам интеллекта и утверждающего о равноценности их полюсов. Когнитивно-стилевой подход должен быть представлен в рамках оценочной, а не процессуальной парадигмы.

7. Поскольку успешность обучения в школе на начальном этапе связана с некоторыми стилевыми характеристиками (дифференцированность поля, тип реагирования, сглаживание-заострение, когнитивная простота-сложность), это позволяет рассматривать последние в качестве значимых показателей психологической готовности ребенка к обучению в школе. Более высокий уровень готовности к школе демонстрируют дети, не проявляющие ярко выраженных параметров когнитивного стиля «дифференцированность поля», рефлексивные, либо же быстрые/точные, а также склонные к заострению и отличающиеся более организованной системой конструкторов. Знание о том, что

когнитивные стили вносят значимый вклад в успешность обучения детей, говорит о необходимости учитывать данные индивидуально-типологические особенности познавательной сферы с целью оптимизации указанного процесса.

8. Применение традиционных (аналитических) статистических методов обработки и интерпретации результатов исследования не дает исчерпывающего ответа на вопрос о взаимосвязи уровневых характеристик интеллекта и успешности обучения с когнитивными стилями. Приблизиться к пониманию природы данных взаимосвязей помогает структурный подход.

9. Характер взаимосвязи когнитивных стилевых свойств с внутренними (интеллект) и внешними (успешность обучения) аспектами продуктивности деятельности является различным. Уровень структурной организации когнитивных стилевых свойств ребенка связан с уровнем его интеллектуального развития U-образной зависимостью. Наиболее «организованной» структурой системы когнитивных стилевых свойств обладают испытуемые, отличающиеся низким и высоким уровнем развития интеллекта. Уровень успешности обучения детей на начальном этапе связан со степенью структурной организации когнитивных стилевых свойств прямо пропорциональной зависимостью. Более успешные в обучении дети обладают более высоким уровнем структурной организации когнитивных стилевых свойств, который обусловлен преимущественно мерой их внутренней дифференцированности.

10. В основе обнаруженных зависимостей лежат не только количественные, но и качественные перестройки в структурной организации когнитивных стилевых характеристик. Это означает, что имеет место значимая связь когнитивных стилей с уровнем интеллекта и успешности обучения не только и не столько на аналитическом, но и на структурном уровне.

11. Индивидуальная мера выраженности интеллекта связана со степенью и характером (структурой) организации когнитивных стилей, что проявляется уже в достаточно раннем возрасте (6-7 лет). При этом высокий уровень интеллекта характеризуется не только высокой степенью организованности структуры когнитивных стилей (как и низкий уровень интеллекта), но и адекватным (эффективным) содержанием самой структуры. Последнее условие является более важным, поскольку высокая степень организованности структуры сама по себе не означает эффективного ее функционирования. Кроме того, существует не только прямая, но и обратная зависимость организации

системы когнитивных стилей от уровня интеллекта. Совокупность когнитивных стилей, являясь одним из компонентов интеллекта, выступает в то же время одной из детерминант, лежащих в основе того или иного уровня его развития. Причем, это влияние носит достаточно сложный, комплексный характер и складывается из обязательного сочетания двух условий: высокая степень структурной организованности стилевых параметров и адекватность, эффективность самой структуры в плане ее содержания. Таким образом, одним из направлений и механизмов развития интеллекта (как системы) выступает развитие и совершенствование структурной организации одной из его составляющих подсистем – когнитивных стилей.

12. Качественные перестройки структуры когнитивных стилевых свойств обуславливают разный уровень успешности обучения. Успешные дети отличаются не только более высокой степенью организованности когнитивных стилевых свойств, но и качественно иной их структурой.

13. В связи с вышеизложенным можно сделать значимый в рамках нашей работы вывод о том, что готовность к обучению в школе определяется не столько степенью выраженности тех или иных когнитивных стилей, сколько уровнем их структурной организованности, а именно мерой дифференцированности различных стилевых параметров.

14. Преобладающим механизмом развития системы стилей является динамика, качественная перестройка ее параметров. При возрастании степени организованности системы когнитивных стилей (особенно дифференцированности ее параметров), а также при изменении характера ее структуры наблюдаются более высокий уровень интеллекта и успешности обучения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Многочисленные исследования, представленные в научной литературе, свидетельствуют о том, что у большинства детей к 6-7 годам складывается такое комплексное новообразование, как готовность к школьному обучению. Оно заключается в том, что ребенок должен обладать некими навыками и качествами, которые позволят ему без ущерба для здоровья успешно осваивать школьную программу в группе сверстников. Нам бы хотелось подчеркнуть существенную разницу между понятиями «готовность к обучению» и «готовность к обучению в школе». Первое, конечно же, вовсе не включает в себя второе. Готовый к обучению ребенок (обучаемый), может оказаться не вполне успешным в школе, поскольку школьное обучение имеет свою специфику, заключающуюся, несмотря на обязательное требование индивидуального подхода в образовании, в наличии единых условий для обучающихся одного класса. Поэтому готовность к школе подразумевает необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для благополучного его перехода к систематическому обучению. Многие авторы рассматривают различные аспекты психического развития в качестве значимых факторов готовности к школе, в качестве основных ее компонентов. Среди них выделяют уровень интеллектуального развития, а также мотивационной, эмоционально-волевой сферы, коммуникативных навыков и др.

Признавая безусловную значимость всех рассмотренных в первом параграфе параметров готовности к школьному обучению, нельзя отрицать тот факт, что успешное освоение школьной программы невозможно без соответствующего уровня когнитивного развития ребенка. Теоретический анализ проблемы показывает, что многие авторы признают уровень интеллектуального развития ребенка одним из существенных показателей психологической готовности к школьному обучению. Однако нередки случаи, когда «готовый к школе» ребенок, несмотря на хорошие и даже высокие показатели интеллектуальной готовности, наличие мотивации к обучению в школе, не демонстрирует, тем не менее, ожидаемых успехов в обучении, процесс адаптации к новым условиям затруднен, вследствие чего снижается интерес и меняется отношение к школе. Данное противоречие побуждает к поиску других факторов, оказывающих значимое влияние на успешность детей на этапе их перехода к систематическому обучению в школе. В качестве одного из таких факторов мы выделяем индивидуально-своеобразные способы переработ-



ки информации об окружающей действительности, называемые когнитивными стилями. Они характеризуют специфику склада ума конкретного индивида и отличительные особенности его интеллектуального поведения.

В настоящее время очевидным является факт, что способ деятельности не может не оказывать влияния на ее результат. Проблема стилевых особенностей когнитивной сферы связана с психологической готовностью к школе через парадигму интеллекта, в которой интеллект выступает как интеграция отдельных свойств. Когнитивные стили, как способы осуществления интеллектуальной деятельности, вносят свой вклад в ее продуктивность.

Результаты многих исследований, описанных в литературе, свидетельствуют о связи различных параметров когнитивных стилей с продуктивными характеристиками деятельности. В то же время работ, посвященных изучению когнитивных стилей в детском возрасте и их влияния на успешность обучения крайне мало, что делает особенно острым вопрос возрастной проблематики когнитивных стилей. В связи с этим исследование данной проблемы имеет большое значение. Во-первых, оно способствует разработке теоретических представлений об онтогенетическом развитии когнитивных стилей, во-вторых – расширению теоретических представлений о факторах психологической готовности к школе. В связи с этим целью нашего исследования явилось изучение когнитивных стилей детей 6-7 лет, обеспечивающих готовность к школьному обучению.

Реализация данной общей цели осуществлялась посредством решения ряда последовательных задач: определение теоретических предпосылок и методологических основ исследования; формирование выборки испытуемых; разработка процедуры и выбор конкретных методов исследования; проведение основных этапов самого исследования; обработка и интерпретация полученных результатов.

В соответствии с общей логикой и задачами работы было реализовано три цикла исследований. Первый из них был посвящен изучению когнитивных стилей детей 6-7 лет с целью определить, существуют ли значимые возрастные и/или индивидуальные стилевые особенности в данном возрасте. Второй цикл исследований был направлен на анализ связи изучаемых стилевых параметров с уровнем интеллектуального развития и успешностью обучения в школе на начальном этапе. В данном случае изучение осуществлялось на аналитическом уровне детерминации с использованием традиционных математико-статистических методов. В третьем цикле исследований анализировались

взаимосвязи изучаемых явлений на структурном уровне с применением методов структурно-психологического анализа (вычисления матриц интеркорреляций, построения и анализа структурограмм, вычисления индексов структурной организации).

Результаты работы позволяют считать, что выдвинутые гипотезы подтверждены, задачи решены, цель исследования достигнута. Предметом дальнейших исследований может стать изучение когнитивных стилевых свойств на протяжении всего младшего школьного возраста. Это будет способствовать решению вопроса возрастной динамики когнитивных стилей и выявлению их роли в успешности обучения на разных этапах онтогенеза.

Результаты, полученные в ходе реализации нашего исследования, позволили сформулировать следующие выводы:

1. В результате исследования установлено, что уже в 6-7-летнем возрасте проявляются значимые индивидуальные различия в некоторых когнитивных стилевых свойствах. Хотя большинство детей данного возраста являются полезависимыми и импульсивными, некоторые из них демонстрируют и другие стилевые характеристики (полезависимость, рефлексивность). По параметрам «сглаживание-заострение» и «диапазон эквивалентности» в 6-7-летнем возрасте наблюдаются существенные индивидуальные различия. Такой стилевой параметр, как когнитивная простота-сложность, на данном этапе онтогенетического развития еще не проявляется, поскольку система конструктов детей не структурирована в силу возрастных особенностей интеллектуального развития. Полученные результаты могут говорить о том, что либо когнитивные стили детерминированы в большей степени биологическими факторами, либо они формируются на первых стадиях онтогенеза стихийно, до начала систематического обучения в школе.

2. Исследование связи различных когнитивных стилей с уровнем интеллекта в рамках аналитического подхода позволило установить следующее. Когнитивный стиль «дифференцированность поля» связан с уровнем интеллектуального развития (структурное визуальное мышление) инвертированной U-образной зависимостью, т.е. максимальные значения IQ наблюдаются при соразмерных параметрах данного когнитивного стиля, когда он не является ярко выраженным. Более высокие показатели линейного визуального мышления имеют дети, склонные к заострению, т.е. более чувствительные к различиям в ряду стимульных воздействий и при запоминании информации отмечают

специфические детали. Более высокие показатели как линейного, так и структурного визуального мышления имеют рефлексивные дети, а также быстрые/точные.

3. Исследование связи различных когнитивных стилей с успешностью обучения на аналитическом уровне также позволило установить некоторые закономерности. Так, более высокие показатели успешности на начальном этапе обучения обнаруживаются при соразмерных параметрах когнитивного стиля «полезависимость-полenezависимость», а также в случае рефлексивного либо быстрого/точного типа реагирования, склонности к заострению и в случае более структурированной системы конструкторов.

4. Обнаруженные связи некоторых параметров когнитивных стилей с интеллектом и успешностью обучения свидетельствуют о неправомерности безоценочного подхода к интерпретации когнитивных стилей, противопоставляющего их продуктивным характеристикам интеллекта и утверждающего равноценность их полюсов. Когнитивно-стилевой подход должен быть представлен в рамках оценочной, а не процессуальной парадигмы.

5. Поскольку успешность обучения в школе на начальном этапе связана с некоторыми стилевыми характеристиками (дифференцированность поля, тип реагирования, сглаживание-заострение, когнитивная простота-сложность), это позволяет рассматривать последние в качестве значимых показателей психологической готовности ребенка к обучению в школе. В то же время знание о том, что когнитивные стили вносят значимый вклад в успешность обучения детей, говорит о необходимости учитывать данные индивидуально-типологические особенности познавательной сферы с целью оптимизации указанного процесса.

6. Применение традиционных (аналитических) статистических методов обработки и интерпретации результатов исследования не дает исчерпывающего ответа на вопрос о взаимосвязи уровневых характеристик интеллекта и успешности обучения с когнитивными стилями. Приблизиться к пониманию природы данных взаимосвязей помогает структурный подход.

7. Характер взаимосвязи когнитивных стилевых свойств с внутренними (интеллект) и внешними (успешность обучения) аспектами продуктивности деятельности является различным и проявляется не столько на аналитическом, сколько на структурном уровне.

8. Уровень структурной организации когнитивных стилевых свойств ребенка связан с уровнем его интеллектуального развития U-образной зависимостью. Наиболее «организованной» системой когнитивных стилевых свойств обладают испытуемые с низким и высоким уровнем развития интеллекта. При этом высокий уровень интеллекта отличается качественно иным (адекватным, эффективным) содержанием самой структуры. Последнее условие является более важным, поскольку высокая степень организованности структуры сама по себе не означает эффективного ее функционирования. Таким образом, индивидуальная мера выраженности интеллекта связана со степенью и характером (структурой) организации когнитивных стилей, что проявляется уже в старшем дошкольном возрасте (6-7 лет). Кроме того, существует не только прямая, но и обратная зависимость организации системы когнитивных стилей от уровня интеллекта. Совокупность когнитивных стилей, являясь одним из компонентов интеллекта, выступает в то же время одной из детерминант, лежащих в основе того или иного уровня его развития. Причем это влияние носит достаточно сложный, комплексный характер и складывается из обязательного сочетания двух условий: высокая степень структурной организованности стилевых параметров и адекватность, эффективность самой структуры в плане ее содержания. На основании этого можно заключить, что одним из направлений и механизмов развития интеллекта (как системы) выступает развитие и совершенствование структурной организации одной из его составляющих подсистем – когнитивных стилей.

9. Уровень успешности обучения детей на начальном этапе связан со степенью структурной организации когнитивных стилевых свойств прямо пропорциональной зависимостью. Более успешные в обучении дети обладают более высоким уровнем структурной организации когнитивных стилевых свойств, который обусловлен преимущественно мерой их дифференцированности. При этом качественные перестройки структуры когнитивных стилевых свойств обуславливают разный уровень успешности обучения. Успешные дети отличаются не только более высокой степенью организованности когнитивных стилевых свойств, но и качественно иной их структурой.

10. В связи с вышеизложенным можно сделать значимый в рамках нашей работы вывод о том, что готовность к обучению в школе определяется не столько степенью выраженности тех или иных когнитивных стилей, сколько уровнем их структурной ор-

ганизованности, а именно мерой дифференцированности различных стилевых параметров.

11. Преобладающим механизмом развития системы стилей является динамика, качественная перестройка ее параметров. При возрастании степени организованности системы когнитивных стилей (особенно дифференцированности ее параметров), а также при изменении характера ее структуры наблюдаются более высокий уровень интеллекта и успешности обучения.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Абакумова, И. В. Когнитивный стиль студента как фактор успешности его обучения / И. В. Абакумова, И. П. Шкуратова // Когнитивные стили. Тезисы научно-практич. семинара / под ред. В. Колги. – Таллин: ТПИ, 1986. – С.120-123.
2. Алешина, Е. С. Исследование импульсивности-рефлексивности в дифференциальной психологии учения / Е. С. Алешина // Когнитивные стили. Тезисы научно-практич. семинара / под ред. В. Колги. – Таллин: ТПИ, 1986. - С. 123-126.
3. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей 3-7 лет: книга для воспитателей детского сада / А. Г. Арушанова. – Москва: Мозаика– Синтез, 1999. – 270 с.
4. Бабаева, Т. И. У школьного порога / Т. И. Бабаева. – Москва: Просвещение, 1993. – 128 с.
5. Баландина, Л. Л. Особенности проявления когнитивного стиля «Импульсивность-рефлексивность» и его взаимосвязь с интеллектом и личностными характеристиками дошкольников [Электронный ресурс] / Л. Л. Баландина // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. – Серия 1. Психологические и педагогические науки: электрон. журнал. 2015. – №1– С.55-65. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniya-kognitivnogo-stilya-impulsivnost-refleksivnost-i-ego-vzaimosvyaz-s-intellektom-i-lichnostnymi>
6. Безруких, М. М. Знаете ли вы своего ученика? / М. М. Безруких, С. П. Ефимова. – Москва: Просвещение, 1991. – 176 с.
7. Безруких, М. М. Как подготовить ребенка к школе / М. М. Безруких [и др.]. – Тула: Арктаус, 1996. – 128 с.
8. Безруких, М. М. Схема и жизнь / М. М. Безруких // Школьный психолог – Первое сентября. – 1999. – №12. – С. 11.
9. Белкина, В. Н. Психология раннего и дошкольного детства: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. Н. Белкина. – Москва: Академический Проект: Гаудеамус, 2005. – 256 с.
10. Божович, Л. И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – Москва: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.

11. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование / Л. И. Божович. – Москва: Просвещение, 1968. – 464 с.
12. Божович, Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков: [сборник статей] / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадеждиной. – Москва: Педагогика, 1972. – 351 с.
13. Божович, Л. И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению / Л. И. Божович // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сборник статей / под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. – Москва: Международный Образовательный и Психологический колледж, 1995. – С. 130-141.
14. Божович, Л. И. Развитие мотивов учения у советских школьников / Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина // Известия Академии педагогических наук РСФСР. – 1951. – Вып. 36. – С. 3-28
15. Бондарь, С. И. Психологические особенности чтения текста на иностранном языке студентами с различным когнитивным стилем: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Бондарь Светлана Ивановна. – Киев: [б.и.], 2003. – 20 с.
16. Бузарова, Е. А. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / Е. А. Бузарова, Т. Н. Четыз // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и психология. – 2007. – №3. – С. 327-338.
17. Бутакова, М. В. Когнитивные стили и особенности их проявления в учебной деятельности / М. В. Бутакова, Л. А. Коробейникова, Т. А. Поярова // Новые технологии образования в практике педагогического университета / под ред. Л. А. Коробейниковой. – Вологда: Русь, 1997. С. 10-17.
18. Бурменская, Г. В. О связи динамического и содержательного аспектов познавательного развития дошкольников / Г. В. Бурменская // Когнитивные стили. Тезисы научно-практич. семинара / под ред. В. Колги, Таллин: ТПИ, 1986. – С.73-77.
19. Венгер, А. Л. Психологическое обследование младших школьников / А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. - 159 с.
20. Венгер, Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л. А. Венгер, А. Л. Венгер, Т. Д. Марцинковская. – Москва: Знание, 1994. – 192 с.
21. Венгер, Л. А. Достижения в изучении психического развития ребенка / Л. А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1987. – № 11. – С. 56-60.

22. Венгер, Л. А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников / Л. А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1979. – №5. – С. 36-42
23. Венгер, Л. А. Психологическая готовность к обучению в школе // Подготовка детей к школе в детском саду / Л. А. Венгер. – Москва: Просвещение, 1977. – С. 10-18.
24. Венгер, Л. А. Развитие воли дошкольника / Л. А. Венгер, В. С. Мухина // Дошкольное воспитание. – 1974. – №1. – С. 40-44
25. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сборник статей / под. ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. – Москва; Ленинград: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1948. – 132 с.
26. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л. С. Выготский; [под А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия]. – Москва: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – 519 с.
27. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский; под ред. А. М. Матюшкина. – Москва: Педагогика, 1983. – 368 с.
28. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский; под. ред. Д. Б. Эльконина. – Москва: Педагогика, 1984. – 432 с.
29. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – Москва: МГУ, 1985. – 45 с.
30. Гелло, В. А. Детям о школе / В. А. Гелло // Дошкольное воспитание. – 1976. – №8. – С. 10-16
31. Гельфман, Э. Г. Психологическая основа конструирования учебной информации (проблема интеллектоемких технологий преподавания) / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная, Л. Н. Демидова // Психологический журнал. – Т.14. – 1993. – №6. – С. 35-45.
32. Григоренко, Е. Л. Моделирование с помощью LISREL: генетическая и средовая компоненты межиндивидуальной вариативности по признаку зависимости - независимости от поля / Е. Л. Григоренко, М. С. Лабуда // Вопросы психологии. – 1996. – №2. – С. 55- 72.



33. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. – 4-е изд., перераб. и дополн. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2004. – 208 с.
34. Гуцу, Е. Г. Индивидуальные варианты психологической готовности детей к обучению / Е. Г. Гуцу // Начальная школа. – 2004. – №2. – С.11-14.
35. Давыдов, В. В. Проблема развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва: Педагогика, 1986. – 240 с.
36. Давыдов, В. В. Требования современного начального обучения к умственному развитию детей дошкольного возраста / В. В. Давыдов // Дошкольное воспитание. – 1970. – № 4. – С. 50-56
37. Детский сад и школа / под ред. А. А. Люблинской. – Москва: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1954. – 156 с.
38. Диагноз – первоклассник // Учительская газета. – 1999. – 20 апр. – С.19.
39. Дошкольник: обучение и развитие. Воспитателям и родителям / [Белкина В. Н. и др.]. – Ярославль: Академия развития [и др.], 2001. – 255 с.
40. Дружинин, В. Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона» / В. Н. Дружинин // Психологический журнал. – 1998. – №2. – С. 61-70.
41. Дунчев, В.Н., Палей И.М. Когнитивный стиль и дивергентное мышление / В. Н. Дунчев // Когнитивные стили. Тезисы научно-практич. семинара / под ред. В. Колги. – Таллин: ТПИ, 1986. – С. 86-91.
42. Евтух, Т. В. Метаэффект семьи на характеристики когнитивной сферы ребёнка / Т. В. Евтух // Социально-психологические характеристики семьи как факторы когнитивного и личностного развития ребёнка: коллективная монография / под общ. ред. Е. А. Силиной. – Пермь: ПГГПУ, 2013. – С. 66-87.
43. Егорова, М. С. Влияние генотипа на соотношение показателей интеллекта и когнитивного стиля. Лонгитюдное исследование / М. С. Егорова, Н. М. Зырянова // Генетика. – 1997. – №1. – С. 110-115.
44. Егорова, М. С. Генотип и среда в вариативности когнитивных функций / М. С. Егорова // Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / под ред. И.В. Равич-Щербо. – Москва: Педагогика, 1988. – С. 181-236.
45. Ермолаев, О. Ю. математическая статистика для психологов: учебник / О. Ю. Ермолаев. – Москва: НОУ ВПО «МПСи»: Флинта, 2011. – 336 с.

46. Жердева, Л. А. Особенности проявлений когнитивного стиля "импульсивность-рефлексивность" у тревожных школьников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Жердева Людмила Алексеевна. – Москва: [б.и.], 2005. – 164 с.
47. Живица, О. В. Когнитивная дифференцированность и обучаемость младших школьников и подростков: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Живица Ольга Васильевна. – Москва: [б.и.], 2005. – 205 с.
48. Запорожец, А. В. Интеллектуальная подготовка детей к школе / А. В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1977. – № 8. – С. 30-37.
49. Запорожец, А. В. Учатся шестилетки / А. В. Запорожец // Семья и школа. – 1975. – № 12. – С. 22-24
50. Зотова, Т. Н. Проблема готовности ребенка к обучению в школе / Т. Н. Зотова // Педагогическое образование на Алтае. – 2002. – № 2. – С. 394-401.
51. Калинин, Е. М. Динамика когнитивной сложности познавательной сферы у подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Калинин Евгения Михайловна // – Ярославль: [б.и.], 2008. – 19 с.
52. Камахина, Е. С. О критериях психологической готовности детей к обучению в школе / Е. С. Камахина, Е. В. Карпова // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сборник научных статей четвертой все-российской интернет-конференции / под ред. Е. В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. – С. 60-63.
53. Каменская, В. Г. Детская психология с элементами психофизиологии: учебное пособие / В. Г. Каменская. – Москва: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2005. – 288 с.
54. Каминская, Н. Н. Психофизиология детей 6-7 лет и создание адаптивной образовательной среды: методическое пособие для учителей начальных классов, педагогов-психологов образовательных учреждений, родителей / Н. Н. Каминская. – Вологда: Издательский центр ВИРО, 2006. – 108 с.
55. Карпов, А. А. Взаимосвязь психометрического интеллекта с организацией метакогнитивных процессов и качеств личности / А. А. Карпов, А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2016. – № 2. – С. 69-78.
56. Карпов, А. В. Психология метакогнитивных процессов личности: монография / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – Москва: ИП РАН, 2005. – 325 с.

57. Карпов, А. В. Психология сознания: метасистемный подход / А. В. Карпов. – Москва: РАО, 2011. – 1088 с.
58. Карпов, А. В. Разработка принципов психологической диагностики интегральных способностей / А. В. Карпов // Способности и деятельность / [редкол.: Н. П. Воронин (отв. ред.) и др.] – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1989.– С. 28-42.
59. Карпов, А. В. Экспериментальное исследование взаимосвязи интенсивности мотивации и структурной организации когнитивной сферы личности / А. В. Карпов, Е. В. Карпова // Экспериментальная психология. – 2016. – № 4. – С. 59–67.
60. Карпова, Е. В. Когнитивные стили: история вопроса и новые проблемы / Е. В. Карпова, А. В. Яблокова // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. Серия «Психолого-педагогические науки». – 2016. – № 6. – С. 220-227.
61. Карпова, Е. В. Когнитивный и эмоциональный компоненты отношения детей к школе / Е. В. Карпова // Психология учебной деятельности и готовности к обучению / под ред. Н. В. Нижегородцевой. – Ярославль: ЯГПУ, 2010. – С. 97-99.
62. Карпова Е. В. Образ школы у старших дошкольников и готовность к обучению / Е. В. Карпова, А. Ю. Рябова // Психология учебной деятельности и готовности к обучению / под ред. Н. В. Нижегородцевой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – С. 123-127.
63. Карпова, Е. В. Особенности стилей деятельности учителей начальных классов / Е. В. Карпова, А. В. Корчагина // X Международная научно-практическая конференция «Экологическая культура личности: воспитание детей и молодежи» / Российская академия образования. – Москва: РАО, 2010. – С. 137-140.
64. Карпова, Е. В. Саморегуляция в структуре общей способности к учению детей в школе / Е. В. Карпова // Дошкольное и начальное образование: вариативность подходов: материалы Международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ / [редкол.: Н. Н. Иванов (отв. ред.) и др.]. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 90-96.
65. Клаус, Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Г. Клаус. – Москва: Педагогика, 1987. – 143 с.

66. Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е. А. Климов. – Казань: издательство Казанского университета, 1969. – 227 с.
67. Когнитивная психология: учебник для вузов / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – Москва: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
68. Козлова, И. Н. Теория личностных конструктов в современной психологии: дис. ... канд. психол. наук / Козлова Ирина Николаевна. – Москва: [б.и.], 1976. – 150 с.
69. Колга, В. А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: дис. ... канд. психол. Наук / Колга Вольдемар Альбертович. – Ленинград: ЛГУ, 1976. – 164 с.
70. Коломинский Я. Л. Учителю о психологии детей 6-летнего возраста: книга для учителя / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – Москва: Просвещение, 1988. – 190 с.
71. Корнилова, Т. В. Подходы к изучению когнитивных стилей: двадцать лет спустя / Т. В. Корнилова, Г. В. Парамей // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 140-147.
72. Костикова, М. Н. Психологические особенности готовности детей к школьному обучению: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Костикова Маргарита Николаевна. – Москва: [б.и.], 1985. – 149 с.
73. Котырло, В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников / В. К. Котырло. – Киев: Рад. школа, 1971. – 190 с.
74. Кравцов, Г. Г. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова. – Москва: Знание, 1987. – 80 с.
75. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова. – Москва: Педагогика, 1991. – 152 с.
76. Красногорский, Н. И. О некоторых возрастных особенностях физиологической деятельности головного мозга у детей / Н. И. Красногорский // Красногорский Н. И. Труды по изучению высшей нервной деятельности человека и животных. Т. 1. – Москва: Медгиз, 1954. – С. 414-423.
77. Кряжева, Н. Л. Готов ли ребенок к школе? / Н. Л. Кряжева. – Ярославль: Академия развития: Академия и К<sup>о</sup>, 1999. – 192с.

78. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет: учебное пособие / И. Ю. Кулагина. – 3-е изд. – Москва: УРАО, 1997. – 176 с.
79. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости: учеб. пособие для вузов / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. - Москва: Сфера, 2006. – 464 с.
80. Леонтьев, А. Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сборник статей / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – Москва: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – 144 с.
81. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. Москва: Наука, 1975. – 303 с.
82. Либин, А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А. В. Либин. – Москва: Смысл, 1999. – 532 с.
83. Либин, А. В. Стилиевые и темпераментальные свойства в структуре индивидуальности человека: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Либин Александр Викторович. – Москва: [б.и.], 1993. – 25 с.
84. Ливер, Б. Л. Обучение всего класса / Б. Л. Ливер. – Москва: Новая школа, 1995. – 48 с.
85. Лисина, М. И. Изучение общения с окружающими людьми у детей раннего и дошкольного возраста / М. И. Лисина // Советская педагогика. – 1980. – №1. – 63-70
86. Лисина, М. И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе / М. И. Лисина, Г. И. Капчеля. – Кишинев: Штиинца, 1987. – 136 с.
87. Мануйленко, З. В. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста / З. В. Мануйленко // Вопросы детской психологии: дошкольный возраст: труды Института психологии / отв. ред. проф. А. Н. Леонтьев. – Москва ; Ленинград : Издательство АПН РСФСР, 1948. – Вып. 14. – С. 89-124.
88. Маракушина, И. Г. Особенности развития речи у детей дошкольного возраста в период подготовки к школе / И. Г. Маракушина, Т. А. Сухоницкая // Вестник Тюменского областного государственного института развития регионального образования. – 2015. – № 1 (31). – С. 424-425.
89. Маракушина, И. Г. Проблема адаптации младших школьников к обучению: психолого-педагогический аспект / И. Г. Маракушина, Т. А. Сухоницкая // Студенческая наука XXI века. – 2015. – № 3. – С. 54-56.

90. Маралов, В. Г. Развитие самосознания и проблема подготовки детей к школе: лекции для студентов IV курсов факультетов дошкольного воспитания пединститутов / В. Г. Маралов. – Вологда: ВГПИ, 1986. – 53 с.
91. Маствилискер, Э. И. О месте когнитивного стиля в структуре индивидуальности / Э. И. Маствилискер // Когнитивные стили. Тезисы научно-практич. семинара / под ред. В. Колги. – Таллин: ТПИ, 1986. – С. 47-50.
92. Мерзлякова, Т. А. Исследование эмоционального отношения к школе детей дошкольного возраста / Т. А. Мерзлякова, Е. В. Карпова // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сборник научных статей пятой всероссийской интернет-конференции. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – С. 144-147.
93. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – 3-е изд. – Москва: Академия, 1998. – 456 с.
94. Мухина, В. С. Психология дошкольника / В. С. Мухина; под ред. Л. А. Венгера. – Москва: Просвещение, 1975. – 239 с.
95. Нартова-Бочавер, С. К. Дифференциальная психология: учебное пособие по психологическим специальностям / С. К. Нартова-Бочавер. – Москва: Ижица, 2002. – 160 с.
96. Наследов, А. Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных / А. Д. Наследов. – Санкт-Петербург: Питер, 2013. – 416 с.
97. Нижегородцева, Н. В. Готовность к обучению в школе: теория и методы исследования / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков, Н. П. Воронин. – Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 1999. – 248 с.
98. Нижегородцева, Н. В. Проблемы системогенеза учебной деятельности: монография / Н. В. Нижегородцева, Е. В. Карпова, Н. П. Анисимова; под ред. А. В. Карпова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 420 с.
99. Нижегородцева, Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
100. Обухова, Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – Москва: Тривола, 1995. – 360 с.

101. Общение и его влияние на развитие психики дошкольника: сборник научных трудов / ред.-сост. М. И. Лисина. – Москва: [б.и.], 1974. – 209 с.
102. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. – Москва: Педагогика, 1988. – 136 с.
103. Печерская, С. А. Влияние соотношения когнитивных стилей учителя и учащихся на эффективность учебного процесса: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Печерская Светлана Александровна. – Сочи: [б.и.], 1997. – 168 с.
104. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / под ред. А. А. Бодалева, Н. В. Васиной. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 324 с.
105. Подготовка детей к школе в СССР и ЧССР. Книга для работников дошкольных учреждений / под ред. Л.А. Парамоновой. – Москва: Просвещение; Братислава: Словацкое педагогическое издательство, 1989. – 176 с.
106. Похилько, В. И. Психодиагностика индивидуального сознания / В. И. Похилько // Общая психодиагностика / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – Москва: МГУ, 1987. – С. 228-244.
107. Похилько, В. И. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности / В. И. Похилько, Е. О. Федотова // Вопросы психологии. – 1984. – №3. – С. 151-157.
108. Поярова, А. В. Когнитивные стили детей старшего дошкольного возраста / А. В. Поярова // Дети и молодежь – будущее России: материалы Третьей Российской научно-практической конференции (г. Вологда, 27-29 июня 2007 г.): [в 2 ч.]. Ч.1 / отв. ред. К. А. Гулин. – Вологда: ВНКЦ ЦЭМИ РАН, 2008. – С. 346-351.
109. Поярова, А. В. Проблема измерения когнитивной сложности в дошкольном возрасте / А. В. Поярова // Психология XXI века. Актуальные проблемы и тенденции развития: материалы международной научно-практической конференции 17-18 декабря 2007 г. Ч. I. / отв. ред. И. П. Шахова. – Москва: Издательство МНЭПУ, 2007. – С. 98-99.
110. Поярова, А. В. Проблема измерения полезависимости/полenezависимости в дошкольном возрасте / А. В. Поярова // Материалы Ежегодных смотров-сессий аспирантов и молодых ученых по отраслям наук. Психолого-педагогические науки / Ф. И. Кевля, Т. А. Поярова. – Вологда: [б.и.], 2007. – С. 116-120.

111. Поярова, Т. А. Возможности личностно-ориентированного обучения в вузе / Т. А. Поярова // Новые технологии образования в практике педагогического университета / под ред. Л. А. Коробейниковой. – Вологда: Русь, 1997. – С. 5-9.
112. Прихожан, А. М. Сравнительный анализ формирования психологической готовности к школьному обучению в детских садах и подготовительных классах / А. М. Прихожан // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей: сборник научных трудов / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. – Москва: НИИОПП, 1981. – С. 104-119.
113. Ратанова, Т. А. Возрастные особенности дифференцированности и интегрированности когнитивных структур у школьников / Т. А. Ратанова // Вопросы психологии. – 2014. – №2. – С. 34-41.
114. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 1. / гл. ред. В. В. Давыдов. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с.
115. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1973. – 424 с.
116. Русалов, В. М. Личностно-когнитивные стили и их связь с темпераментом и характером человека в период ранней юности / В. М. Русалов, Е. В. Волкова // Психологический журнал. – 2015. – №5. – С. 32-42.
117. Русалов, В. М. Темперамент и своеобразие когнитивной сферы личности / В. М. Русалов, С. Э. Парилис // Психологический журнал. 1991. – №5. – С. 118-122.
118. Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. – Москва: Издательство МГУ, 1988. – 288 с.
119. Сапогова, Е. Е. Шестилетний ребенок. Вопросы и ответы: монография / Е. Е. Сапогова. – Тула: Приок. книжн. издательство, 1992. – 208 с.
120. Селиванов, В. В. Мыслительные процессы в функциональной структуре интеллекта / В. В. Селиванов // Экспериментальная психология. – 2017. – Т. 10. – № 2. – С. 67-78.
121. Селиванов, В. В. Мышление и личность / В. В. Селиванов; науч. ред. Н. Е. Мажор. – Смоленск: СГУ, 1998. – 240 с.
122. Семяшкин, А. А. Соотношение когнитивных стилей и индивидуально-психологических особенностей личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Семяшкин Андрей Андреевич. – Москва: [б.и.], 2010. – 24 с.



123. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург: Речь, 2010. – 350 с.
124. Симановский, А. Э. Педагогическая психология: учебное пособие / А. Э. Симановский. – Москва: Издательство МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2008. – 304 с.
125. Смирнова, Е. О. Психология ребенка: учебник для педагогических училищ и вузов / Е. О. Смирнова. – Москва: Школа-Пресс, 1997. – 384 с.
126. Снегирева, Т. В. Особенности межличностного восприятия в подростковом и раннем юношеском возрасте / Т. В. Снегирева, К. Н. Платон. – Кишинев: Штиинца, 1988. – 63 с.
127. Соловьева, Д. Ю. Факторы адаптации первоклассников к школе / Д. Ю. Соловьева // Вопросы психологии. – 2012. – №4. – С. 23-31.
128. Тихомирова, И. В. Способности и когнитивный стиль / И. В. Тихомирова // Способности и склонности / под ред. Э. А. Голубевой. – Москва: Педагогика, 1989. – С. 84-102.
129. Тихомирова, И. В. Стилевые и продуктивные характеристики способностей: типологический подход / И. В. Тихомирова // Вопросы психологии. – 1988. – №3. – С. 106-115.
130. Толочек, В. А. Проблема индивидуального стиля деятельности в психологии: прошлое, настоящее и будущее / В. А. Толочек // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2010. – № 2. – С. 43-51.
131. Толочек, В. А. Проблема стилей в психологии: историко-теоретический анализ: [монография] / В. А. Толочек. – Москва: Институт психологии РАН, 2013. – 320 с.
132. Тюрин, Ю. Н. Анализ данных на компьютере / Ю. Н. Тюрин, А. А. Макаров; под ред. В. В. Фигурнова. – Москва: Финансы и статистика, 1995. – 384 с.
133. Удачина, Е. Г. Полезависимость/полenezависимость и межполушарная асимметрия / Е. Г. Удачина, С. В. Красовец // Психологический журнал. – 2006. – №6. – С. 29-36.
134. Ульенкова, У. В. Влияние общения со взрослым на формирование у ребенка общей способности к учению / У. В. Ульенкова, Е. Е. Дмитриева // Начальная школа. – 2004. – № 2. – С. 15-19.
135. Умственное воспитание дошкольников / под ред. Н.Н. Поддъякова. Москва: Педагогика, 1972. – 28 с.

136. Учимся общаться с ребенком: руководство для воспитателя детского сада / под ред. В.А. Петровского [и др.]. – Москва: Просвещение, 1993. – 191с.
137. Федоров, А.В. Итенсификация обучения с учетом когнитивных стилей студентов как средство повышения эффективности профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Федоров Андрей Валерьевич. – Москва: [б.и.], 2004. – 171 с.
138. Франселла, Ф. Новый метод исследования личности: руководство по репертуарным личностным методикам: пер. с англ. / Ф. Франселла, Д. Баннистер; общ. ред. и предисл. Ю.М. Забродина, В.И. Похилько. – Москва: Прогресс, 1987. – 236 с.
139. Холодная, М.А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности / М. А. Холодная // Психологический журнал. – 1992. – № 3. – С. 84-92.
140. Холодная, М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума: учебное пособие / М. А. Холодная. – Москва: PerSe, 2002. – 304 с.
141. Холодная, М. А. Когнитивный стиль как квадрупольное измерение / М. А. Холодная // Психологический журнал. – 2000. – №4. – С. 46-56.
142. Холодная, М. А. Особенности когнитивных стилей «импульсивность/ рефлексивность» и «ригидность/гибкость познавательного контроля» у лиц с высокими и сверхпороговыми значениями IQ / М. А. Холодная, И. С. Кострикина // Психологический журнал. – 2002. – №6. – С. 72-82.
143. Холодная, М. А. Психологический статус когнитивных стилей: предпочтения или «другие» способности? / М. А. Холодная // Психологический журнал. – 1996. – №1. – С. 61-69.
144. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 272 с.
145. Чекалина, А. И. Влияние импульсивности–рефлексивности на эффективность решения сенсорных задач с разным уровнем информационной нагрузки [Электронный ресурс]/ А. И. Чекалина, А. Н. Гусев // Психологические исследования: электр. науч. журнал – 2011. – №2(16). – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/460-chekalina-gusev16.html>
146. Чуприкова, Н. И. Связь показателей интеллекта и когнитивной дифференцированности у младших школьников / Н. И. Чуприкова, Т. Д. Ратанова // Вопросы психологии. – 1995. – №3. – С. 104-113.

147. Чуприкова, Н. И. Умственное развитие: принцип дифференциации / Н. И. Чуприкова. – Москва [и др.]: Питер, 2007. – 448 с.
148. Шкуратова, И. П. Исследование особенностей общения в связи с когнитивным стилем личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Шкуратова Ирина Павловна. – Ленинград: ЛГУ, 1983. – 194 с.
149. Шкуратова, И. П. Когнитивный стиль и общение / И. П. Шкуратова. – Ростов на Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 1994. – 156 с.
150. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учебное пособие / Д. Б. Эльконин. – 4-е изд. – Москва: Академия, 2007. – 384 с.
151. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. Б. Эльконин ; ред. Д. И. Фельдштейн. – Москва: Международная педагогическая академия, 1995. – 224 с.
152. Юркевич, В. С. Уровень подготовленности к школьному обучению воспитанников детского сада и учащихся подготовительных классов средней школы / В. С. Юркевич // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей: сборник научных трудов. / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. – Москва: НИИОПП, 1981. – С. 119-130.
153. Южанинова, А. Л. Исследование сложности когнитивной дифференциации и интеграции в связи с уровнем социального интеллекта / А. Л. Южанинова // Когнитивные стили. Тезисы научно-практич. семинара / под ред. В. А. Колги. - Таллин: ТПИ, 1986. – С. 159-162.
154. Яблокова, А. В. Диагностика стилевых особенностей первоклассников как условие индивидуализации процесса обучения / А. В. Яблокова // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сборник научных статей шестой всероссийской интернет-конференции [Октябрь-декабрь 2016 г.] / под науч. ред. Е. В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 245-249.
155. Яблокова, А. В. Когнитивная простота-сложность у детей 6-8 лет / А. В. Яблокова // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология: сборник научных трудов / гл. ред. А. В. Глузман. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 10. – С. 340-347.
156. Яблокова, А. В. Когнитивные стили как фактор успешности обучения в начальной школе / А. В. Яблокова // Стандартизация в образовании: проблемы и пути их ре-

- шения: материалы Всероссийской научно-практической конференции (11-12 апреля 2013 г.) / [редкол.: Т. А. Поярова (гл. ред.), Ф. И. Кевля, Е. Л. Тихомирова]. - Вологда: ВГПУ, 2013. – С. 101-105.
157. Яблокова, А. В. Когнитивный стиль и успешность школьной адаптации на начальном этапе обучения / А. В. Яблокова // Молодые исследователи - регионам: материалы всероссийской научной конференции студентов и аспирантов: [в 2 т.]. Т. 2 / [отв. ред. А. А. Плеханов]. – Вологда: ВоГТУ, 2008. – С. 194-196.
158. Яблокова, А. В. Полезависимость/полenezависимость и успешность обучения детей на начальном этапе средней школы / А. В. Яблокова // Материалы докладов I Всероссийской молодежной научной конференции "Молодежь и наука на севере" (Сыктывкар, Республика Коми, 14-18 апреля 2008 г.): [в 3 т.]. Т. 2. / Российская акад. наук, Уральское отд-ние, Коми науч. центр. – Сыктывкар: Изд-во Коми науч. центра УрО РАН, 2008. – С. 191-193.
159. Яблокова, А. В. Связь когнитивных стилей первоклассников с успешностью их учебной деятельности / А. В. Яблокова // Вестник НСО. Серия: Гуманитарные, психолого-педагогические, физико-математические, естественные науки / [гл. ред. М. А. Безнин]. – Вологда: ВоГУ, 2014. – Вып. XII. - С. 253-258.
160. Яблокова, А. В. Стилевые особенности первоклассников, определяющие успешность их обучения / А. В. Яблокова // Актуальные проблемы социальной работы: сборник статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / [отв. за выпуск С. И. Михайлова]. – Вологда: ВГПУ, 2013. – С. 446- 453.
161. Яблокова, А. В. Стилевые характеристики когнитивной сферы детей 6-7 лет / А. В. Яблокова // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 1. – С. 91-93.
162. Яблокова, А. В. Учет когнитивных стилей детей дошкольного возраста как условие реализации индивидуального подхода в образовательном процессе / А. В. Яблокова // Формирование профессиональной компетентности педагога дошкольного профиля в условиях непрерывного образования: материалы международной научно-практической заочной конференции / [редкол.: В. И. Белкина и др.]. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 251-254.

163. Якиманская, И. С. Принцип активности в педагогической психологии / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 5-13.
164. Ясюкова, Л. А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе: методическое руководство / Л. А. Ясюкова. – Санкт-Петербург: ИМАТОН, 1999. – 184 с.
165. Ausburn, L. J. Impact of learning styles on air force technical training: relationships among cognitive style factors and perceptual types / L. J. Ausburn. – Oklahoma: University of Oklahoma, 1979. – 35 p.
166. Ausburn, L. J. Relationships among cognitive style factors and perceptual types in college students: a dissertation ... for the degree of doctor of philosophy / L. J. Ausburn. – Norman, Oklahoma, 1976. – 133 p.
167. Biery, J. Cognitive complexity-simplicity and predictive behavior / J. Biery // J. of Abnormal and Soc. Psychology. – 1955. – V. 51. – P. 263-268.
168. Broverman, D. M. Dimensions of cognitive styles / D. M. Broverman // J. of Personality. – 1960. – V. 28(2). – P. 167-185.
169. Chalip, L. Learning in the group embedded figures test / L. Chalip // Perc. and Motor Skills. – 1993. – V. 9 (5). – P. 1070.
170. Claeys, W. Primary abilities and field-independence of adopted children / W. Claeys // Behav. Genet. – 1973. – V. 3. – P. 323-338.
171. Curcio, F. The effects of conservation training upon children with different cognitive styles. Final report [Electronic resource] / F. Curcio, B. Weiss. // Education Resources Information Center (ERIC) Archive: digital library. – URL: [https://archive.org/details/ERIC\\_ED094888](https://archive.org/details/ERIC_ED094888).
172. Einarsdottir, J. From pre-school to primary school: when different contexts meet / J. Einarsdottir // Scandinavian Journal of Educational Research. – Vol. 50 (2). – Apr. – 2006. – P. 165-184.
173. Ericson, L. Cognitive Style: Implications for beginning reading / L. Ericson. – New Orleans, 1974. – 14 p.
174. Finch, A.J. Reflection-impulsivity and WISC-R performance in behavior-problem children / A.J. Finch, A. Spirito, C.J. Brophy // J. of Psychology. – 1982. – V. 111 (2). – P. 217-221.

175. Flanagan, J. The Critical Incident Technique / J. Flanagan. - Psychological Bulletin. – Vol. 54. – 4. – 1954. – P. 327-358.
176. Gardner, R. W. Cognitive control. A study of individual consistencies in cognitive behavior. Psychological issues: 4 vol. Vol. 1 / R. W. Gardner [et al.]. – New York, 1959. – 365 p.
177. Gardner, R. W. Cognitive control of differentiation in the perception of persons and objects / R. W. Gardner [et al.] // Percept. and Motor Skills. – 1968. – Vol. 26. – P. 311-330.
178. Gilpin, A. R. Instructional variations and adults conceptual tempo performance / A. R. Gilpin // J. of General psychology. – 1979. – V. – 100. – P. 53-61.
179. Grigorenko, E.L. Similarity in general cognitive ability, creativity and cognitive styles in a sample of adolescent Russian twins / E.L. Grigorenko, M.C. LaBuda, A.S. Carter // Acta Genet. Med. Gemellol. – 1992. – V. 41. – P. 65-72.
180. Guisande, M. A. Field Dependence-Independence (FDI) Cognitive Style: an analysis of attentional functioning / M. A. Guisande, M. F. Paramo, C. Tinajero, L. S. Almedia // Psicothema. – 2007. – V. 19 (4). – P. 572-577.
181. Hall, V.S. Multitrait-Multimethod analysis of conceptual tempo / V.S. Hall, W.J. Russell // J. of Educat. Psychology. – 1974. – V. 66 (6). – P. 932-939.
182. Harvey, O. J. Conceptual system and personality organization / O. J. Harvey, D. E. Hunt, H. M. Schroder. – New York: John Wiley, Inc., 1961.
183. Holzman, Ph. S. Leveling-sharpening and memory organization / Ph. S. Holzman, R. W. Gardner // J. of Abnorm. and Soc. Psychology. – 1960. – V. 61 (2). – P. 142-145.
184. Hooper, F. H. Personality and memory correlates of intellectual functioning: young adulthood to old age / F. H. Hooper, J. O. Hooper, K. K. Colbert. – Basel; New York, 1984. – 114 p.
185. Jantarska, A. On The Role Of Individual Learner Differences In The Teaching/Learning Of Foreign Languages: The Dimension Of Field Dependence / Field Independence / A. Jantarska // Respectus Philologicus. – issue: 9 (14). – 2006. – P. 138-151.
186. Kagan, J. Matching familiar figures / J. Kagan. – Cambridge, 1965.
187. Kagan, J. Reflection-impulsivity and reading ability in primary grade children / J. Kagan // Child Development. – 1965. – P. 609-628.

188. Kagan, J. Reflection-impulsivity: the generality and dynamics of conceptual tempo / J. Kagan // *J. of Abnorm. Psychology.* – 1966. – V.71. – P. 17-24.
189. Kelly, G.A. The psychology of personal constructs / G.A. Kelly. – New York, 1955. – Vol 1. – 541 p.
190. Klein, G. S. Tolerance for unrealistic experiences: A study of the generality of cognitive behavior / G. S. Klein, R. W. Gardner, H. Schlesinger // *Brit. J. of Psychology.* 1962. – V. 52 (1). – P. 41-55.
191. Larsen, W. W. The relationship of reflection-impulsivity to intelligence and field dependence in older adults / W. W. Larsen // *J. of Personality.* – 1982. – V. III (1). – P. 31-34.
192. McGee, M.G. Intrafamilial correlations and heritability estimated for spatial ability in a Minnesota sample / M.G. McGee // *Behav. Genet.* – 1977. – V. 8. – P. 77-80.
193. McKenna, F. Measures of field dependence: cognitive style or cognitive ability / F. McKenna // *J. Person. and Soc. Psychol.* – 1984. – Vol. 47. – N 3. – P. 593-603.
194. Messer, S. B. Reflection-impulsivity: a review / S. B. Messer // *Psychol. Bulletin.* – 1976. – V. 83 (6). – P. 1026-1052.
195. Pithers, R. T. Cognitive learning style: a review of the field dependent field independent approach / R. T. Pithers // *Journal of Vocational Education and Training.* – 2002. – Vol. 54. – N 1. – P. 117-132.
196. Ricks, N. L. Sustained Attention and the Effects of Distraction in Underachieving Second Grade Children / N. L. Ricks, A. F. Mirsky // *The Journal of Education.* – Vol. 156 – N 4. – 1974. – P. 4-17.
197. Rozestraten, R. Educational levels and field-dependent / field-independent perceptual style / R. Rozestraten, A. Pottier // *Psychol. Abstr.* – 1989. – Vol. 76. – N 3. – P. 932.
198. Santostefano, S. G. A developmental study of the cognitive control “leveling-sharpening” / S. G. Santostefano // *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development.* – Vol. 10. – N 4. – 1964. – P. 343-260.
199. Santostefano, S. G. Biodevelopmental approach to clinical child psychology / S. G. Santostefano. – New York: John Wiley, 1978. – 974 p.
200. Santostefano, S. G. Cognitive controls and exceptional states in children / S. G. Santostefano // *J. Clin. Psychd.* – 1964. – N 20. – P. 213-218.

201. Santostefano, S. G. Leveling-sharpening house test: a procedure for assessing the cognitive principle of "leveling-sharpening" / S. G. Santostefano. Boston, 1971.
202. Vernon, P. Multivariate approaches to the study of cognitive style / P. Vernon // Multivariate analysis and psychological theory / in J. R. Royce (Ed.). - New York: Academic Press, 1973. - P. 125-148.
203. Witkin, H. A. Personality through perception / H. Witkin, [et al.]. - New York, 1954. - 561 p.
204. Witkin, H. A. Psychological differentiation. Studies of development / H. Witkin, [et al.]. - New York: Wiley, 1962. - 418 p.
205. Witkin, H. A. Psychological differentiation: current status / H. Witkin, [et al.] // J. person and soc. psychol. - 1979. - Vol. 37. - N 7. - P. 1127-1145.
206. Witkin, H. A. Stability of cognitive style from childhood to young adulthood / H. A. Witkin, D. R. Goodenough, S. A. Karp // J. of Personality and Soc. Psychology. - 1967. - V.7. - P. 291-300.
207. Witkin, H. A. Field dependence and interpersonal behavior / H. A. Witkin, D. R. Goodenough // Psychol. Bulletin. - 1977. - V. 84. - P. 661-689.
208. Yando, R. M. The effects of teacher to on the child / R. M. Yando, J. Kagan // Child development. - 1968. - № 39. - P. 27-34.
209. Zhang, L. F. Field-dependence/Independence: cognitive style or perceptual ability? Validating against thinking styles and academic achievement / L. F. Zhang // Personality and Individual Differences. - 2004. - V. 37. - P. 1295-1311.



**ПРИЛОЖЕНИЯ**

**Бланк экспертной оценки успешности обучения первоклассников**

Уважаемые педагоги, просим вас оценить успешность обучения и адаптации первоклассников по следующим характеристикам:

1. Проявляет познавательную активность: стремится узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действия, проникать в суть явлений; проявляет познавательный интерес, задает вопросы.
2. Проявляет активность на уроке, поднимает руку, проявляет желание ответить, выполнить задание учителя; старателен, инициативен в учебной деятельности, охотно выполняет свои обязанности.
3. Заинтересован в одобрении со стороны учителя.
4. Проявляет настойчивость в достижении учебной цели, умение работать в ситуации помех, препятствий, монотонной деятельности.
5. Умеет работать самостоятельно, от взрослых требуются лишь первоначальные инструкции, затем может делать задание сам; справляется с заданиями для самостоятельной работы.
6. Может использовать и применять полученные знания, правила, способы действий.
7. Демонстрирует уверенность при общении со взрослыми, нет боязни перед опросом учителя.
8. Не испытывает трудностей в общении с детьми, есть друзья в классе.
9. Преобладает положительное устойчивое настроение, психологическое самочувствие хорошее.
10. Уровень овладения знаниями, умениями, навыками по основным дисциплинам соответствует требованиям.

В таблице под номерами от 1 до 10 отмечены вышеописанные характеристики успешности обучения. Пожалуйста, оцените каждого ребенка по каждой из десяти характеристик, используя четырехбалльную шкалу:

- 4 – постоянно проявляет данную характеристику;
- 3 – часто;
- 2 – иногда;
- 1 – редко.

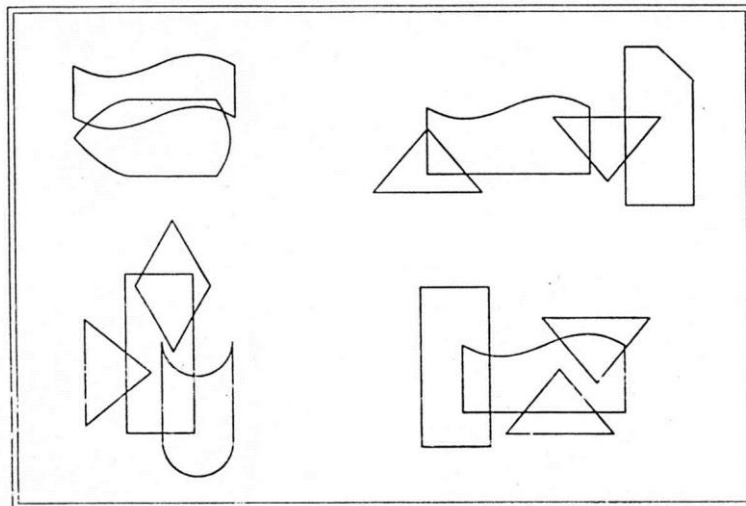
Постарайтесь, пожалуйста, быть максимально объективными. Полученные данные будут использованы в рамках исследования проблемы готовности к школе. Конфиденциальность полученной информации гарантируется.



**Инструкция и примеры заданий методики исследования когнитивного стиля  
«дифференцированность поля»**

Верхняя часть листа задания (в рамке) закрывается плотным листом белой бумаги и испытуемому демонстрируются простые фигуры, расположенные внизу. Инструкция испытуемому: «Сейчас я покажу тебе несколько сложных фигур, из которых только одна состоит из точно таких же деталей, что нарисованы здесь (указать на простые фигуры). Найди, какая одна сложная фигура состоит из этих простых, и сразу покажи. Тебе понятно задание?». Далее экспериментатор открывает верхнюю часть листа задания со сложными фигурами и одновременно включает секундомер, фиксируя время ответа. В протокол записывается первый ответ ребенка независимо от его правильности.

Пример задания:

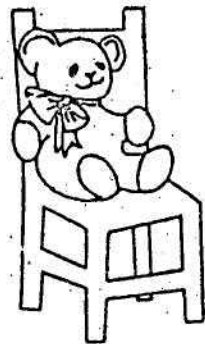
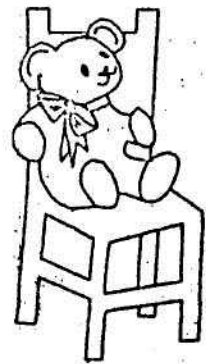
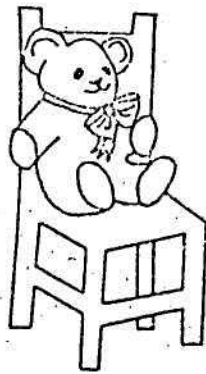
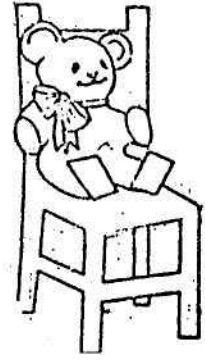
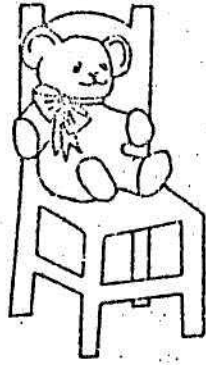


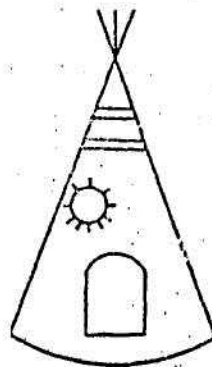
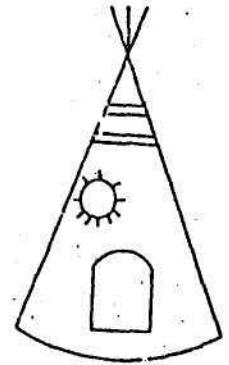
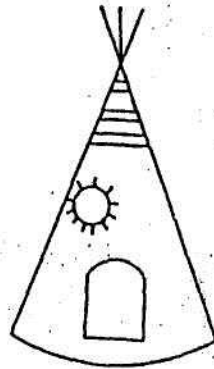
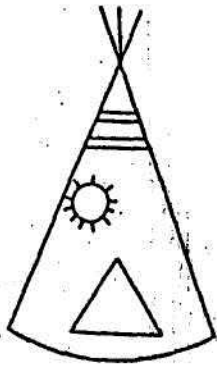
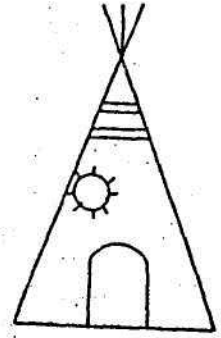
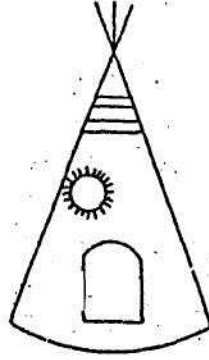
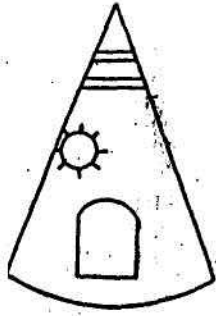
**Инструкция и примеры заданий методики «Сравнение похожих рисунков» для исследования когнитивного стиля «тип реагирования»**

Инструкция: «Сейчас я покажу тебе одну картинку и еще несколько картинок, похожих на нее. Поищи, пожалуйста, на этом рисунке точно такую же картинку как та, что и картинка внизу, и покажи ее мне. Давай сначала попробуем». Экспериментатор показывает пример 1 и объясняет, как найти правильный ответ. Потом демонстрирует пример 2, и испытуемый сам ищет ответ, а экспериментатор контролирует и в случае ошибки терпеливо объясняет все сначала.

«Теперь пойдем дальше: задачи будут совсем не такие простые; здесь внизу ты видишь картинку и над ней еще шесть картинок. Найди, как можно быстрее, которая из них точно такая же, как и эта внизу, и покажи ее мне». Экспериментатор фиксирует в протоколе время решения и ответ на каждое задание с точностью до 0,5 сек.

Схема	A	B	C
решения	D	E	F





**Инструкция и бланк методики репертуарных решеток**

«Посмотри на эти карточки. На них изображены разные сказочные герои. Мы будем их сравнивать по трое. Давай попробуем». Ребенку предъявляется первая триада карточек. Перед каждым предъявлением триады ребенку дается следующая инструкция: «Посмотри, пожалуйста, внимательно на этих персонажей и подумай, по какому существенному признаку, черте двое из них похожи друг на друга, а один отличается?». Ребенок называет биполярный признак, например, «эти веселые, а этот грустный». После этого экспериментатор задает следующий вопрос: «Какое из этих качеств тебе больше нравится?», и одобряемое качество записывает в графу «конструкт», а противоположное – в графу «контраст». Затем ребенку предлагается все 20 карточек разложить на две группы по выделенному признаку. Номера карточек (персонажей), обладающих качеством, записанным в колонке «конструкт», отмечаются в решетке крестиком. Остальные клетки остаются пустыми, автоматически относя персонажей, изображенных на карточках, к противоположному полюсу конструкта – контрасту. Таким образом, ребенок выполняет задание со всеми двадцатью триадами.



Триады	Элементы (персонажи)																				Дата	Конструкт	Контраст
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
2-3-11																							
7-10-19																							
1-14-20																							
9-13-18																							
4-7-16																							
5-9-19																							
8-12-13																							
2-15-17																							
9-11-12																							
1-2-18																							
10-15-20																							
3-6-14																							
4-5-11																							
8-17-19																							
6-16-20																							
3-5-7																							
10-13-17																							
12-14-16																							
4-15-18																							
1-6-8																							

Примечания \_\_\_\_\_

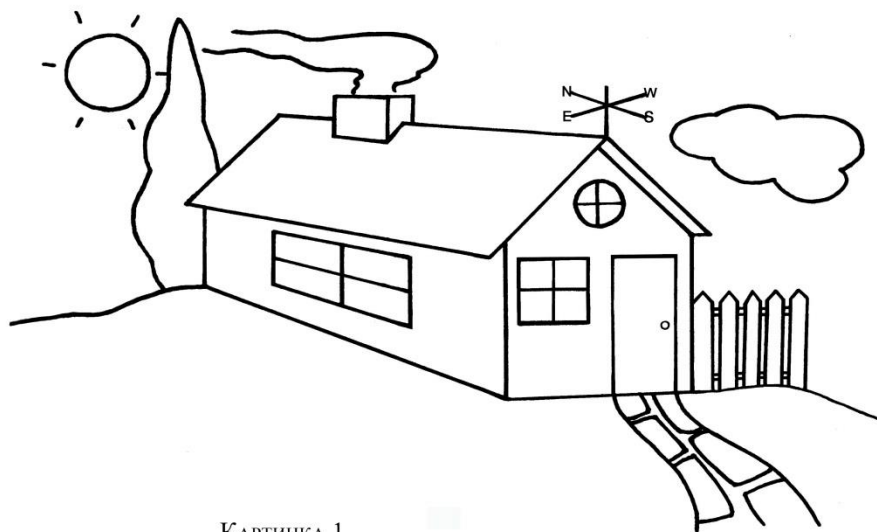
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

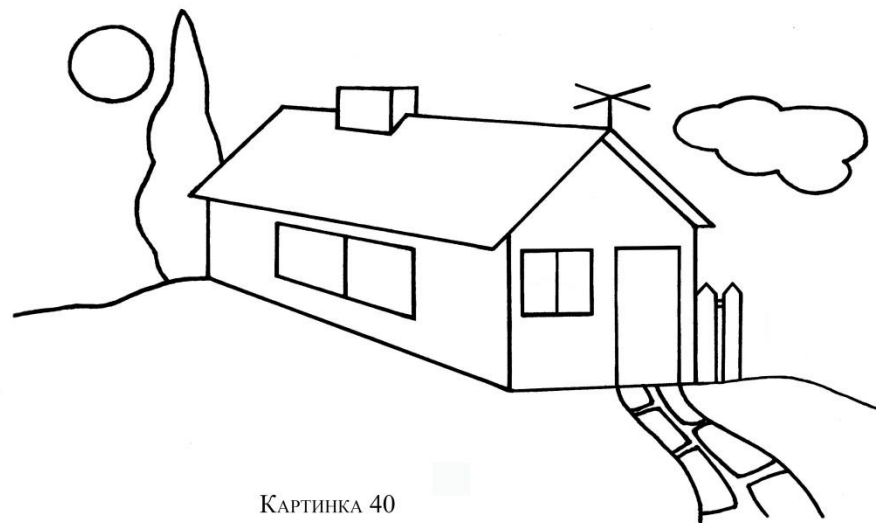
### **Инструкция, примеры картинок и бланк протокола методики «Leveling-Sharpening House test»**

«Я покажу тебе картинку. Посмотри на нее внимательно и постарайся запомнить ее. Затем я покажу тебе другую картинку. Посмотри на нее тоже внимательно и скажи, выглядит она так же, как предыдущая, или что-нибудь изменилось. Давай попробуем. Посмотри на эту картинку с новогодней елью. Постарайся запомнить всю картинку (демонстрируется картинка-пример №1 в течение 5 секунд). Сейчас я покажу тебе другие похожие картинки. Смотри на них внимательно, и если ты увидишь, что какая-то картинка отличается от первой, скажи «стоп», а затем скажи или покажи, чем именно эта картинка отличается от первой. Говори «стоп» каждый раз, когда заметишь какие-то изменения. Если ты уже до этого называл какое-то изменение, то его больше называть не нужно. Говори «стоп» только тогда, когда заметил какие-то новые изменения. А если эта картинка ничем не отличается от первой, тебе не нужно ничего говорить. У тебя есть какие-нибудь вопросы? Тебе все понятно?». Далее демонстрируются 12 тренировочных картинок с изображением новогодней ели, каждая в течение 5 секунд. Если испытуемый понял инструкцию и успешно справился с пробным заданием, экспериментатор переходит к основной части методики.

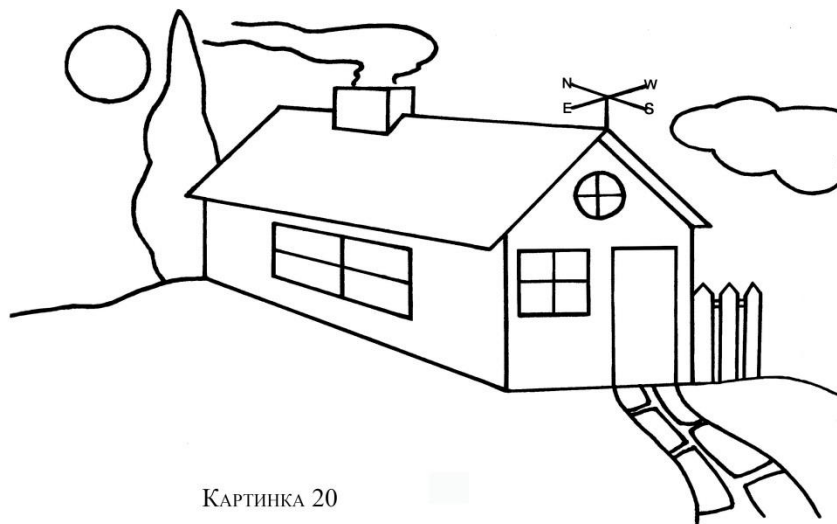
«Теперь давай посмотрим на другие картинки. Каждую картинку я буду показывать тебе на короткое время. Смотри на каждую картинку очень внимательно все то время, что я показываю ее тебе. Если какая-то из следующих после первой картинок чем-то отличается, говори «стоп», а затем скажи что именно изменилось. Помни, что если ты уже называл какое-то изменение, то его больше называть не нужно, называй, только если ты заметил новые изменения. Ты готов? Начнем?»



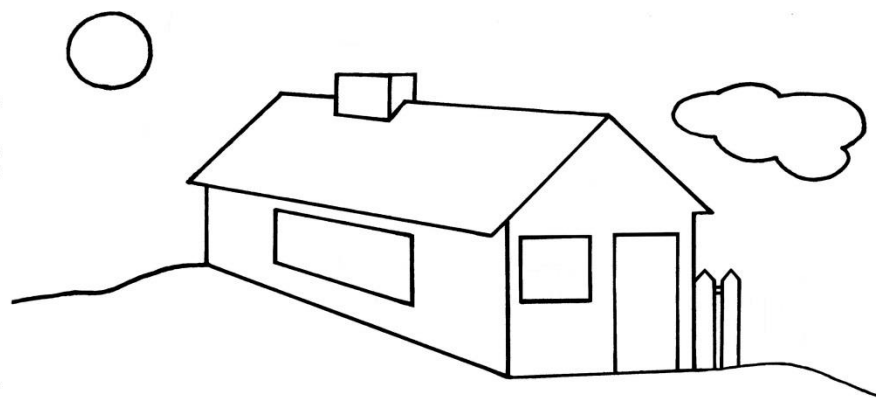
КАРТИНКА 1



КАРТИНКА 40



КАРТИНКА 20



КАРТИНКА 60

Примечание: изображения уменьшены.

Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_ Дата обследования \_\_\_\_\_

№ картин-ки	4	7	10	13	16	19	22	25	28
Изменение	Дверная ручка	Нижняя доска забора	Верхняя часть флюгера	Лучи солнца	1-я вертикал. доска забора	2-я вертикал. доска забора	3-я вертикал. доска забора	Рама верхнего окна	Гориз. рама окна слева
№ картин-ки, на которой заметил изменение									

31	34	37	40	43	46	49	52	55	58
Гориз. рама окна справа	Буквы на флюгере	Окно верхнее	Дым	Линия крыши	Вертикал. рама окна слева	Вертикал. рама окна справа	Флюгер	Дерево	Дорожка

Примечания: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Методика «Свободная сортировка объектов»

«Сейчас я покажу тебе набор карточек с изображением разных продуктов. Тебе нужно будет их разложить на группы так, как тебе удобнее, так, как ты сам считаешь нужным. В этом задании нет правильного решения, каждый человек раскладывает карточки по-своему. Количество групп может быть любым, количество карточек в группах может быть разным. Группа может состоять даже из одной карточки. Не спеши, разложи карточки так, как ты считаешь нужным».

Список продуктов, изображенных на карточках:

1. Арбуз	8. Картофель фри	15. Молоко	22. Рыба	29. Торт
2. Банан	9. Кексы	16. Морковь	23. Сок	30. Тыква
3. Греча	10. Клубника	17. Мороженое	24. Сосиски	31. Хлеб
4. Грибы	11. Колбаса	18. Мясо	25. Спрайт	32. Чай
5. Йогурт	12. Курица	19. Огурец	26. Суп	33. Шоколад
6. Капуста	13. Макароны	20. Орехи	27. Сыр	34. Яблоко
7. Картофель	14. Мёд	21. Пельмени	28. Сырники	35. Яйца

Протокол:

Фамилия, имя ребенка

возраст:

№ группы	Номера карточек	Количество карточек в группе
1		
2		
3		
4		
5		
6		
...		

## Сводная таблица данных исследования

№	Пол	ПНЗ	КО	ВО	ТР	КСЗ	ДЭКГ	ДЭБГ	КБ	КНФ	КНПФ	ПД	Успеш. обуч.	Равен А	Равен В	Равен сумма
1	1	1,5385	10	9,9	1	14,16	2	28	0,229	8	7	18,882	21	10	9	19
2	1	2,8571	7	11,5	1	9,58	3	21	0,2621	8	8	21,601	16	6	3	9
3	2	5,2941	4	17,3	2	14,05	4	14	0,2492	8	7	20,683	24	8	4	12
4	1	2,9268	6	9	3	10,58	5	11	0,2356	7	8	19,687	28	10	10	20
5	1	3,1579	6	8,8	3	12,84	16	4	0,2892	6	7	25,085	15	9	7	16
6	1	3,0769	9	6,9	1	12,37	17	3	0,2532	7	8	21,661	30	10	9	19
7	1	4,3011	9	8,7	1	11,32	2	28	0,3222	6	10	28,549	33	8	4	12
8	2	1,0169	5	26,7	2	15,21	15	5	0,2449	7	5	21,69	35	10	10	20
9	2	2,1818	4	11	3	13,58	10	7	0,2456	8	6	21,413	36	8	9	17
10	2	1,6216	8	4,5	1	9,32	4	20	0,2956	7	8	24,798	25	10	5	15
11	2	0,4688	9	8,3	1	14,32	6	10	0,2219	8	4	17,821	15	9	7	16
12	1	0	9	6,5	1	15,74	3	17	0,309	7	7	26,009	32	12	5	17
13	1	4	7	15,5	4	14,11	3	20	0,2748	7	7	24,219	23	10	11	21
14	1	2,449	8	12,1	1	10,47	3	18	0,3281	6	7	24,664	20	10	7	17
15	2	3,913	5	15,4	2	11,95	9	10	0,2546	8	5	23,062	33	11	9	20
16	1	4,186	5	20,3	2	15,89	5	16	0,2984	6	8	24,966	29	12	6	18
17	2	0	9	11,3	1	8,53	11	6	0,2474	6	5	20,182	22	11	6	17
18	2	2,1429	9	8,3	1	13,16	2	19	0,3077	7	8	28,295	22	10	6	16
19	1	7,2	8	12	1	16,68	8	6	0,2596	7	8	24,664	29	10	8	18
20	1	1,6667	9	6,9	1	14,68	5	10	0,2479	6	6	19,561	24	9	8	17
21	2	0	7	7,8	1	17,74	11	9	0,2205	7	5	17,457	25	9	7	16
22	2	3,75	8	8,2	1	12,21	6	9	0,2281	7	7	16,955	27	10	8	18
23	2	1,0909	5	22,7	2	14,74	8	8	0,2097	8	6	17,581	16	11	12	23
24	2	4,4444	8	8,9	1	14,95	3	16	0,2913	6	8	25,556	22	10	9	19
25	2	2,7397	7	7,8	1	9,32	7	10	0,3706	6	10	34,08	23	11	10	21

26	1	3,4286	6	79	2	14,32	2	21	0,2507	7	6	19,663	36	9	7	16
27	2	2,069	7	8	1	10,68	3	20	0,2908	7	7	24,798	21	9	9	18
28	1	4,4444	6	6,5	3	11,32	18	2	0,2139	9	4	17,051	24	4	5	9
29	1	2,9	8	14	4	15,74	6	12	0,2777	7	9	23,58	25	9	10	19
30	1	3,0769	5	21,8	2	9,47	8	8	0,3028	7	12	27,824	40	11	10	21
31	1	0,3109	4	20,5	2	14,11	6	8	0,2706	7	8	24,364	35	10	8	18
32	1	2,3529	7	18,9	4	14,53	16	5	0,2449	7	5	21,69	24	7	6	13
33	1	1,875	8	16,1	4	11,16	18	3	0,2421	7	7	22,218	24	2	7	9
34	2	0,7229	7	5,1	1	10,95	10	6	0,2348	8	4	20,834	33	11	8	19
35	2	3,8544	7	12,5	1	10,37	7	13	0,2331	9	7	21,515	27	10	6	16
36	2	0	8	7,6	1	11,26	10	10	0,242	7	10	21,482	22	2	2	4
37	2	2,069	7	14,7	4	10,42	4	17	0,3149	6	8	28,339	35	10	11	21
38	2	2	3	13,8	2	16,26	4	15	0,2624	7	7	19,929	27	10	9	19
39	1	1,2632	6	12,5	3	13,84	6	11	0,2569	7	7	22,655	38	6	9	15
40	1	1,2371	6	37,1	2	11,37	2	22	0,2617	7	6	19,692	29	10	8	18
41	1	1,8127	8	6,6	1	7,37	8	7	0,2187	8	6	21,076	39	7	7	14
42	2	9,4737	6	6,3	3	8,21	4	12	0,2815	7	9	23,72	23	11	8	19
43	2	0,7895	4	15,6	2	13,05	4	19	0,2558	8	7	24,685	23	8	10	18
44	2	1,5	10	11,3	1	11	21	4	0,2286	8	6	20,524	31	10	9	19
45	1	8,1818	8	4,2	1	9,63	3	23	0,2604	8	8	22,429	20	10	5	15
46	1	1,8557	6	18,4	2	11,32	6	7	0,301	7	11	28,695	18	9	6	15
47	2	2,6866	7	14,4	4	15,89	7	9	0,2438	7	6	22,673	16	10	5	15
48	1	2,8571	7	5,8	1	11,95	4	14	0,2563	7	8	24,798	25	11	9	20
49	2	0,5405	8	6,3	1	13,53	8	8	0,222	8	7	19,645	23	6	5	11
50	2	3,5294	5	7,2	3	9,11	3	23	0,2604	8	8	22,429	39	10	9	19
51	1	3	7	6,8	1	9	7	15	0,2437	7	7	19,962	33	10	9	19
52	1	6,9231	7	5,6	1	12,47	7	9	0,2281	7	7	16,955	31	7	5	12
53	1	2,4948	5	12,3	3	8,84	2	30	0,2842	7	9	26,991	36	10	12	22
54	2	4,7368	6	20,2	2	11,74	9	9	0,2963	7	8	27,478	29	11	9	20
55	2	5,8065	8	6,1	1	9	6	13	0,2593	7	7	20,474	36	10	9	19

56	1	1,0811	6	5,2	3	13,47	9	6	0,2394	7	5	22,128	35	11	9	20
57	1	5,625	6	10,9	3	8,42	12	12	0,2505	7	7	24,632	33	10	10	20
58	2	2,1429	7	6,1	1	8,68	4	20	0,2884	8	7	24,685	21	11	10	21
59	1	5,2174	6	6	3	9,68	11	6	0,2668	7	8	22,65	36	10	7	17
60	2	2,5532	5	12,6	3	12,37	8	10	0,2496	8	8	20,587	33	10	7	17
61	1	2,5	7	12,46	1								28,5	8	7	15
62	1	2,0339	9	5,65	1				0,3011	7	9	29,093	29	9	7	16
63	2	1,0268	6	18,44	2				0,2177	7	5	15,761	30	9	7	16
64	1	3,75	4	15,97	2								26,5	10	8	18
65	2	16,3636	7	5,01	1				0,2699	7	5	24,173	30,5	8	7	15
66	1	6,6666	7	9,62	1				0,3364	7	10	30,838	33	12	9	21
67	2	11,25	8	5,7	1				0,2517	7	6	20,902	32	12	8	20
68	2	4,8649	9	9,1	1				0,3509	6	10	31,45	22,5	9	3	12
69	2	1,9048	6	8,2	3				0,2809	7	7	22,797	28,5	7	10	17
70	2	7,5	8	5,1	1				0,2862	7	7	27,125	21	10	10	20
71	1	1,3636	8	11,7	1				0,2569	7	6	22,173	37	9	12	21
72	2	1,6	3	22,9	2				0,3421	7	9	31,602	27,5	10	9	19
73	2	1,3043	7	8,2	1				0,2473	6	7	22,324	22	8	8	16
74	1	4,1379	4	20,4	2				0,2409	7	6	20,745	34	11	10	21
75	2	2,7272	8	6,7	1				0,508	5	12	43,655	32	8	2	10
76	2	4,6154	7	8,6	1				0,2845	7	7	24,79	27	6	2	8
77	2	4,4444	6	11	3				0,2293	7	4	16,358	31	10	7	17
78	2	1,3636	7	6,6	1				0,3556	6	10	31,917	34	10	10	20
79	1	1,8182	5	31,2	2				0,3189	6	7	28,988	35	10	10	20
80	1	5,625	8	7,3	1				0,2583	7	6	22,064	36	12	6	18
81	2	4	10	4,3	1				0,3609	6	9	34,893	30	9	6	15
82	1	1,9672	6	17,45	2				0,3776	5	10	33,504	31,5	10	11	21
83	2	2,8346	4	60,14	2								30	9	12	21
84	2	2,4691	8	8,28	1				0,2896	6	7	25,365	34	10	10	20
85	2	1,8868	4	8,85	3				0,2276	8	4	18,376	35	9	12	21



86	2	5,4054	7	14,81	4				0,2361	8	5	19,487	14	8	6	14
87	2	6,383	8	9,32	1				0,2756	7	9	27,105	35	9	6	15
88	2	4,8	8	7,03	1				0,2286	8	7	20,828	25,5	9	12	21
89	1	2,9557	5	19,05	2				0,3048	6	9	29,444	38,5	9	7	16
90	1	5,042	2	34,14	2				0,3165	6	7	25,93	30,5	9	8	17
91	1	4,7872	6	7,32	3				0,274	7	7	25,621	21,5	10	12	22
92	1	4,0134	8	6,63	1				0,3358	7	9	31,919	30,5	7	8	15
93	1	12,766	8	6,13	1				0,2111	8	3	17,143	38	10	7	17
94	1	6,5934	10	3,27	1				0,3066	7	9	28,529	15,5	9	2	11
95	2	7,4074	7	4,16	1				0,3198	6	11	29,584	11	11	6	17
96	1	8,1081	10	9,18	1				0,3014	7	10	26,91	35	9	6	15
97	1	3,7422	5	21,68	2				0,2815	7	8	24,508	29,5	12	7	19
98	2	9,2308	8	3,91	1				0,4799	6	11	43,214	38,5	12	9	21
99	2	1,7143	9	5,05	1				0,2613	8	8	22,371	17	11	7	18
100	2	11,5385	9	4,42	1				0,2905	7	10	27,14	20	11	9	20
101	2	0,625	7	12,41	1				0,3112	7	9	28,99	30	7	8	15
102	2	5,6426	7	7,89	1				0,2705	7	6	24,472	23	8	6	14
103	1	3,9735	8	5,99	1				0,3053	7	7	26,65	34	9	4	13
104	2	5,6604	10	3,88	1				0,2761	7	6	21,448	29	10	2	12
105	2	8,6331	9	4,65	1				0,2307	7	6	19,745	25	9	6	15
106	2	1,3937	8	6,5	1				0,4115	5	12	36,725	19	7	4	11
107	2	4,7059	6	4,07	1				0,3075	7	9	29,413	30	8	9	17
108	1	2,4948	0	48,89	2				0,3143	6	8	29,163	27	11	12	23
109	2	4,3902	6	12,77	3				0,3048	7	9	29,468	30	10	4	14
110	2	4,2105	9	5,1	1				0,3348	6	11	31,375	17	9	8	17
111	1	6	1	46,2	2				0,2956	6	8	25,604	25	11	10	21
112	1	7,8261	7	11,6	1								19	9	10	19
113	2	0,5798	6	18,42	2				0,2595	8	8	25,759	23	9	7	16
114	2	4,3902	5	7,9	3				0,2695	7	6	21,687	21	8	7	15
115	2	2,1818	7	45,83	4				0,3779	6	10	34,187	27	9	7	16

116	2	2,9211	4	24,81	2				0,2927	8	9	27,686	27	8	11	19
117	2	3,6364	1	13,15	3				0,3359	6	10	29,587	34	10	11	21
118	2	2,1429	1	23,9	2				0,3115	8	8	29,625	27	11	12	23
119	2	1,519	5	6,09	3				0,2888	7	9	26,927	28	9	10	19
120	1	7,2	4	12	3				0,2444	7	7	23,014	36	10	10	20
121	1	4,5	6	11,4	3				0,279	7	7	25,381	26	8	10	18
122	2	1,5584	4	7,4	3				0,248	8	5	21,528	33	9	7	16
123	2	13,3333	6	5,4	3				0,2124	7	5	18,855	24	7	2	9
124	1	2,8571	8	9,7	1				0,2469	7	6	19,83	23	6	2	8
125	2	2,8125	5	7,84	3				0,2731	7	8	25,392	29	11	8	19
126	2	2	7	23,6	4				0,2569	7	8	22,761	20	9	6	15
127	2	2,9508	8	17	4				0,3149	7	7	26,206	18	9	5	14
128	2	4,6154	7	6,91	1				0,2215	8	5	19,033	19	9	1	10
129	2	2,4	7	6,6	1				0,2676	7	7	23,655	20	8	2	10
130	2	3,2727	6	21,19	2				0,223	8	5	19,273	33	10	9	19
131	2	7,1006	7	6,79	1				0,2257	7	8	19,198	10	8	5	13
132	1	1,6901	7	26,8	4				0,24	7	7	20,585	17	6	1	7
133	1	3,3333	3	7,14	3				0,2654	7	8	25,612	27	9	5	14
134	2	2,8571	6	6,85	3				0,2859	7	10	27,06	33	8	10	18
135	1	2,1429	3	25,91	2				0,2674	7	9	23,462	39	10	9	19
136	1	8,1818	5	9,3	3				0,276	7	8	27,42	27	10	4	14
137	2	10,5882	6	9,4	3				0,2867	7	7	27,829	32	9	9	18
138	2	1,4516	3	11,9	3				0,2456	7	6	18,245	30	10	8	18
139	1	4,3165	3	18,17	2				0,2791	6	8	24,761	33	9	9	18
140	1	1,0169	7	18,5	4				0,2316	8	7	21,095	29	5	2	7
141	2	2,765	3	12,02	3				0,2341	8	5	20,62	39	9	9	18
142	1	8,1818	2	17,3	2				0,2624	7	9	23,767	30	8	5	13
143	1	3	7	4,5	1				0,2683	8	7	23,064	26	8	4	12
144	2	0	6	18,5	2				0,2187	7	6	18,29	14	4	4	8
145	1	3,8961	4	24,29	2				0,2618	7	6	20,857	27	9	6	15

146	2	2,2556	8	8,22	1				0,2467	7	5	18,346	26	10	7	17
147	2	3,6	4	22,3	2				0,2776	7	7	25,68	36	10	9	19
148	1	7,8261	2	2,1	3				0,2863	6	7	26,689	30	6	2	8
149	2	1,8182	5	17,5	2				0,2238	9	5	19,156	21	11	5	16
150	1	1,4118	8	18,9	4				0,2875	7	8	25,617	10	4	4	8
151	1	7,0588	3	4,1	3				0,2307	8	5	20,295	22	6	2	8
152	1	2,6667	6	12,9	3								19	9	7	16
153	2	3,4629	7	26,83	4				0,2563	7	7	20,866	39	8	9	17
154	1	2,715	4	24,25	2								30	11	9	20
155	1	1,1605	3	32,18	2				0,2651	6	10	24,388	31	11	11	22
156	1	0	5	7,65	3				0,264	7	8	24,139	23	8	4	12
157	2	5,1429	1	18,7	2				0,2413	8	7	20,647	27	9	7	16
158	1	4,3972	8	8,64	1				0,2119	8	6	18,469	31	11	11	22
159	2	2,9032	0	25,2	2				0,2573	6	6	23,082	31	11	10	21
160	2	2,8972	5	10,52	3				0,3123	7	9	25,922	33	10	4	14
161	2	5,9821	8	3,8	1				0,2724	7	7	25,371	23	5	4	9
162	2	1,7476	6	6,8	3				0,2402	7	7	23,077	33	9	8	17
163	1	1,6514	1	74,2	2				0,2504	7	7	23,429	21	9	4	13
164	1	1,0176	6	24	2				0,2986	6	9	26,915	27	9	4	13
165	1	3,4776	8	12,05	1				0,2518	8	6	22,365	27	9	8	17
166	1	5,4878	6	15,71	2				0,3548	5	8	28,433	32	9	5	14
167	2	3,1579	6	25,86	2				0,2406	7	7	20,531	26	7	2	9
168	2	1,579	6	10,5	3				0,2535	7	7	21,307	24	11	11	22
169	1	4,0909	8	9	1				0,2577	7	7	22,465	31	8	6	14
170	2	0,96	9	10,6	1				0,2473	8	6	22,21	24	8	7	15
171	2	5,4545	4	38,9	2				0,2605	7	9	25,638	40	11	12	23
172	2	3,1579	8	16,25	4				0,3967	6	9	38,063	22	7	6	13
173	2	5,2174	7	1,1	1				0,2576	7	8	21,638	26	10	8	18
174	2	9,4737	8	5,8	1				0,2077	8	4	17,102	16	7	3	10
175	1	3,3333	8	11,3	1				0,6019	6	13	49,945	31	9	2	11

176	2	0,5714	7	14,2	4				0,1839	9	7	15,711	21	8	5	13
177	2	1,2245	6	8,3	3				0,2274	8	6	20,27	27	10	11	21
178	2	5,8065	8	11,7	1				0,2318	7	5	19,049	25,5	9	9	18
179	1	3,75	9	6,1	1				0,3528	6	9	33,839	24,5	10	5	15
180	2	2,6087	3	9,1	3								32,5	10	11	21
181	1	1,2766	3	20,8	2				0,2758	7	8	25,965	35	9	8	17
182	1	5,2941	7	11,8	1				0,2686	8	9	23,5	31,5	11	7	18
183	1	3,3333	5	15,8	2				0,3446	7	10	30,751	32	10	11	21
184	2	2,6087	10	9,2	1				0,2273	9	6	20,948	27	6	4	10
185	1	2,069	8	7,6	1				0,2342	7	4	19,389	20,5	11	11	22
186	1	0,8889	9	8,3	1				0,2477	8	7	23,681	25	11	7	18
187	2	2,7907	7	7,7	1				0,2592	6	6	22,51	24	9	7	16
188	2	0	8	5	1				0,578	5	14	48,367	30	8	3	11
189	1	0,8696	7	26,1	4				0,2891	7	8	22,442	20	7	4	11
190	1	1,6216	6	10,9	3				0,2477	8	8	21,188	39	9	5	14

*Обозначения.* Пол: 1 – девочки, 2 – мальчики. ПНЗ – полнезависимость (индекс). КО – количество ошибок, ВО – время ответа, ТП – тип реагирования: 1 – импульсивный, 2 – рефлексивный, 3 – быстрый/точный, 4 – медленный/неточный (стиль «тип реагирования»). КСЗ – коэффициент сглаживания-заострения. ДЭКГ – диапазон эквивалентности – количество групп, ДЭБГ – диапазон эквивалентности – количество карточек в самой большой группе (стиль «диапазон эквивалентности»). КБ – коэффициент Баннистера, КНФ – количество выделившихся независимых факторов, КНПФ – количество нагрузок по первому фактору, ПД – процент дисперсии, объясняемый главным фактором (когнитивный стиль «когнитивная простота-сложность»). Пустые ячейки означают отсутствие соответствующих показателей по данному испытуемому.

## Результаты математической обработки данных исследования

### Описательные статистики

	Мин.	Макс.	Средн.	Стд. откл.	Асимметрия		Эксцесс	
					Статистика	Стд. ошибка	Статистика	Стд. ошибка
Индекс полнезависимости	0	16,36	3,609	2,690	1,583	,176	3,538	,351
Количество ошибок	0	10	6,326	2,125	-,722	,176	,306	,351
Среднее время ответа	1,10	79,00	13,590	11,133	2,931	,176	11,878	,351
Коэффициент сглаживания-заострения	7,37	17,74	12,1338	2,52102	,147	,309	-,916	,608
Диапазон эквивалентности (кол-во групп)	2	21	7,18	4,601	1,189	,309	,945	,608
Диапазон эквивалентности (кол-во карточек в самой большой гр.)	2	30	12,57	6,763	,673	,309	-,228	,608
Коэффициент Баннистера	,18	,60	,277	0,058	2,634	,187	10,489	,371
Количество выделенных независимых факторов	5	9	7,036	0,801	-,064	,187	,362	,371
Количество нагрузок по первому фактору	3	14	7,444	1,902	,469	,187	,509	,371
Процент дисперсии, объясняемый главным фактором	15,71	49,95	24,508	5,550	1,664	,187	4,630	,371
Успешность обуч.	10,0	40,0	27,463	6,576	-,265	,176	-,416	,351
Равен А	2	12	9,095	1,764	-1,215	,176	2,397	,351
Равен В	1	12	7,253	2,762	-,292	,176	-,662	,351
Равен сумма	4	23	16,347	3,946	-,633	,176	-,149	,351

**Дифференцированность поля**

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
Полезависимые	115	95,0	20,0
Полнезависимые	75	95,0	-20,0
Всего	190		

**Статистики критерия**

	Дифференцированность поля
Хи-квадрат	8,421 <sup>a</sup>
ст.св.	1
Асимпт. знч.	,004

а. Частоты, меньшие 5, ожидалось в 0 ячейках (0,0%). Минимальная ожидаемая частота равна 95,0.

**Тип реагирования**

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
импульсивный	85	47,5	37,5
рефлексивный	47	47,5	-,5
быстрый и точный	41	47,5	-6,5
медленный и неточный	17	47,5	-30,5
Всего	190		

**Статистики критерия**

	Тип реагирования
Хи-квадрат	50,084 <sup>a</sup>
ст.св.	3
Асимпт. знч.	,000

а. Частоты, меньшие 5, ожидалось в 0 ячейках (0,0%). Минимальная ожидаемая частота равна 47,5.

**Корреляция показателей когнитивного стиля «диапазон эквивалентности» (коэффициент Спирмена)**

		Диапазон эквивалентности (кол-во групп)	Диапазон эквивалентности (кол-во карточек в самой большой группе)
Диапазон эквивалентности (кол-во групп)	Коэффициент корреляции	1,000	-,908**
	Знч. (2-сторон)	.	,000

\*\* . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя).

**Сглаживание-заострение**

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
Заострители	31	30,0	1,0
Сглаживатели	29	30,0	-1,0
Всего	60		

**Статистики критерия**

	Сглаживание-заострение (2 группы)
Хи-квадрат	,067 <sup>a</sup>
ст.св.	1
Асимпт. знч.	,796

а. Частоты, меньшие 5, ожидалось в 0 ячейках (0,0%). Минимальная ожидаемая частота равна 30,0.

**Диапазон эквивалентности**

	Наблюденное N	Ожидаемое N	Остаток
Широкий диапазон эквивалентности	37	30,0	7,0
Узкий диапазон эквивалентности	23	30,0	-7,0
Всего	60		

**Статистики критерия**

	Диапазон эквивалентности (2 группы)
Хи-квадрат	3,267 <sup>a</sup>
ст.св.	1
Асимпт. знч.	,071

а. Частоты, меньшие 5, ожидалось в 0 ячейках (,0%). Минимальная ожидаемая частота равна 30,0.

**Корреляции параметров когнитивных стилей  
с уровнем интеллекта и успешностью обучения (коэффициент Спирмена)**

		Успешность	Равен А	Равен В
Индекс полнезависимости	Коэффициент корреляции	,065	,077	-,066
	Знч. (2-сторон)	,376	,290	,366
Количество ошибок	Коэффициент корреляции	-,277**	-,117	-,300**
	Знч. (2-сторон)	,000	,107	,000
Среднее время ответа	Коэффициент корреляции	,123	,059	,211**
	Знч. (2-сторон)	,091	,419	,003
Коэффициент Баннистера	Коэффициент корреляции	,131	,116	,049
	Знч. (2-сторон)	,090	,132	,524
Количество выделившихся независимых факторов	Коэффициент корреляции	-,057	-,074	-,016
	Знч. (2-сторон)	,463	,340	,834
Количество нагрузок по первому фактору	Коэффициент корреляции	,094	,067	,024
	Знч. (2-сторон)	,223	,388	,759
Процент дисперсии, объясняемый главным фактором	Коэффициент корреляции	,144	,097	,078
	Знч. (2-сторон)	,061	,208	,313
Коэффициент сглаживания-заострения	Коэффициент корреляции	-,145	-,127	-,074
	Знч. (2-сторон)	,268	,334	,574
Диапазон эквивалентности (количество групп)	Коэффициент корреляции	,142	-,086	-,012
	Знч. (2-сторон)	,278	,512	,925
Диапазон эквивалентности (количество карточек в самой большой группе)	Коэффициент корреляции	-,088	,094	,065
	Знч. (2-сторон)	,506	,475	,621

\*\* . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя).

\* . Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя).



**Матрицы интеркорреляций степени выраженности показателей когнитивных стилей в группах испытуемых с разным уровнем интеллекта (для 2 и 3 групп)**

Группа 2 (со средним уровнем интеллекта)

	ПНЗ	КО	ВО	КСЗ	ДЭКГ	ДЭБГ	КБ	КНФ	КНПФ	ПД
ПНЗ	1	-,127	-,097	,114	,310	-,294	-,182	,234	,516*	-,195
КО		1	-,549***	-,107	-,102	-,089	-,044	-,792****	-,389	-,262
ВО			1	,138	-,239	,301	,030	,382	,248	,188
КСЗ				1	-,109	-,038	,442*	,013	,178	,503*
ДЭКГ					1	-,932****	-,306	,070	,019	-,355
ДЭБГ						1	,123	,337	-,084	,215
КБ							1	,000	,598**	,806****
КНФ								1	,335	,355
КНПФ									1	,388
ПД										1

*Обозначения:* ПНЗ - полнезависимость. КО - количество ошибок, ВО - время ответа (стиль «тип реагирования»). КСЗ - коэффициент сглаживания-заострения. ДЭКГ - диапазон эквивалентности - количество групп, ДЭБГ - диапазон эквивалентности - количество карточек в самой большой группе (когнитивный стиль «диапазон эквивалентности»). КБ - коэффициент Баннистера, КНФ - количество выделившихся независимых факторов, КНПФ - количество нагрузок по первому фактору, ПД - процент дисперсии, объясняемый главным фактором (когнитивный стиль «когнитивная простота-сложность»). \* - корреляция значима на уровне  $p \leq 0.20$ ; \*\* - корреляция значима на уровне  $p \leq 0.10$ ; \*\*\* - корреляция значима на уровне  $p \leq 0.05$ ; \*\*\*\* - корреляция значима на уровне  $p \leq 0.01$ .

Объем выборки 14 испытуемых. ИК (индекс когерентности) – 9; ИД (индекс дивергентности) – 11; ИО (индекс организованности) – 20.

## Группа 3 (уровень интеллекта выше среднего)

	ПНЗ	КО	ВО	КСЗ	ДЭКГ	ДЭБГ	КБ	КНФ	КНПФ	ПД
ПНЗ	1	,105	,051	-,339	,027	,280	,139	,055	,141	,200
КО		1	-,587***	-,231	-,466**	,505**	,424	-,758***	,113	,430
ВО			1	,409*	,297	-,362	-,067	,495*	,092	-,152
КСЗ				1	,244	-,520**	-,479*	,495*	-,618**	-,648***
ДЭКГ					1	-,811****	-,443*	,363	-,466*	-,320
ДЭБГ						1	,305	-,305	,237	,299
КБ							1	-,771****	,826****	,964****
КНФ								1	-,611**	-,826****
КНПФ									1	,862****
ПД										1

Обозначения те же, что и для группы 2.

Объем выборки – 14 испытуемых. ИК (индекс когерентности) – 17; ИД (индекс дивергентности) – 30; ИО (индекс организованности) – 47.

**Матрицы интеркорреляций степени выраженности показателей когнитивных стилей в группах испытуемых с разным уровнем успешности обучения (для 2 и 3 групп)**

Группа 2 (со средним уровнем успешности обучения)

	ПНЗ	КО	ВО	КСЗ	ДЭКГ	ДЭБГ	КБ	КНФ	КНПФ	ПД
ПНЗ	1	-,283	,038	,122	,086	-,167	,264	,272	,438*	,346
КО		1	-,420**	-,126	,429**	-,454***	-,056	-,239	,180	,031
ВО			1	,181	-,073	,202	,558***	-,101	,378	,715*****
КСЗ				1	-,073	,023	,324	-,629***	,115	,016
ДЭКГ					1	-,926*****	-,441*	,480**	-,335	,094
ДЭБГ						1	,396*	-,247	,284	-,017
КБ							1	-,484**	,764*****	,747*****
КНФ								1	-,246	-,151
КНПФ									1	,666***
ПД										1

*Обозначения:* ПНЗ - полнезависимость. КО - количество ошибок, ВО - время ответа (стиль «тип реагирования»). КСЗ - коэффициент сглаживания-заострения. ДЭКГ - диапазон эквивалентности - количество групп, ДЭБГ - диапазон эквивалентности - количество карточек в самой большой группе (когнитивный стиль «диапазон эквивалентности»). КБ - коэффициент Баннистера, КНФ - количество выделившихся независимых факторов, КНПФ - количество нагрузок по первому фактору, ПД - процент дисперсии, объясняемый главным фактором (когнитивный стиль «когнитивная простота-сложность»). \* - корреляция значима на уровне  $p \leq 0.20$ ; \*\* - корреляция значима на уровне  $p \leq 0.10$ ; \*\*\* - корреляция значима на уровне  $p \leq 0.05$ ; \*\*\*\*\* - корреляция значима на уровне  $p \leq 0.01$ .

Объем выборки – 20 испытуемых. ИК (индекс когерентности) – 24; ИД (индекс дивергентности) – 15; ИО (индекс организованности) – 39.

## Группа 3 (уровень успешности выше среднего)

	ПНЗ	КО	ВО	КСЗ	ДЭКГ	ДЭБГ	КБ	КНФ	КНПФ	ПД
ПНЗ	1	,064	-,020	-,533***	-,029	,342*	,127	-,097	,259	-,036
КО		1	-,560****	-,209	-,263	,254	,123	-,389*	-,141	,041
ВО			1	,351*	-,141	,137	,278	-,134	,317*	,236
КСЗ				1	-,033	-,197	,055	-,079	-,240	-,096
ДЭКГ					1	-,855****	-,588****	,416**	-,431**	-,238
ДЭБГ						1	,591****	-,403**	,459**	,353*
КБ							1	-,705****	,773****	,765****
КНФ								1	-,486****	-,594****
КНПФ									1	,603****
ПД										1

Обозначения те же, что и для группы 2.

Объем выборки – 20 испытуемых. ИК (индекс когерентности) – 24; ИД (индекс дивергентности) – 31; ИО (индекс организованности) – 55.