

*На правах рукописи*

**ЯБЛОКОВА Аида Вячеславовна**

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

Специальность 19.00.07 – педагогическая психология

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

Ярославль 2017

Работа выполнена на кафедре педагогики и психологии начального обучения  
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К. Д. Ушинского»

**Научный руководитель:**

**Карпова Елена Викторовна**

доктор психологических наук, доцент,  
заведующая кафедрой педагогики и  
психологии начального обучения  
ФГБОУ ВО «Ярославский  
государственный педагогический  
университет им. К. Д. Ушинского»

**Официальные оппоненты:**

**Толочек Владимир Алексеевич**

доктор психологических наук,  
профессор, ведущий научный  
сотрудник лаборатории психологии  
труда, эргономики, инженерной и  
организационной психологии ФГБУН  
«Институт психологии РАН»

**Маракушина Ирина Геннадьевна**

кандидат психологических наук,  
доцент, заведующая кафедрой  
педагогики и психологии детства  
Высшей школы психологии и  
педагогического образования ФГАОУ  
ВО «Северный (Арктический)  
федеральный университет  
им. М. В. Ломоносова»

**Ведущая организация:**

**ФГБОУ ВО «Смоленский  
государственный университет»**

Защита состоится «2» марта 2018 г. в «12» часов на заседании объединенного  
диссертационного совета Д 999.051.02 на базе ФГБОУ ВО «Ярославский  
государственный университет им. П. Г. Демидова», ФГБОУ ВО «Ярославский  
государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» по адресу:  
150057, г. Ярославль, проезд Матросова, д. 9, ауд. 208.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГБОУ ВО «Ярославский  
государственный университет им. П. Г. Демидова» по адресу: 150003, г. Ярославль,  
ул. Полушкина роща, д. 1а и на официальном сайте ФГБОУ ВО «Ярославский  
государственный университет им. П. Г. Демидова»: <http://www.rd.uniyar.ac.ru/>

Автореферат размещен на сайте ВАК РФ: <http://vak.ed.gov.ru/>

Автореферат разослан «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2018 г.

Ученый секретарь  
диссертационного Совета



Маркова Елена Владимировна

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**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.

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 являться индивидуально-типологические свойства личности, к которым относятся когнитивные стили. Индивидуальный стиль познания и 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 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 изучению 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 у дошкольников и младших школьников крайне мало, поэтому вопрос о существовании индивидуальных стилевых особенностей на данных стадиях онтогенеза и их влиянии на успешность обучения является особенно острым. Исследование указанной 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 способствовать 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, 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, Крускалла-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 их гомогенность-гетерогенность) (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.** Впервые осуществлено эмпирическое исследование когнитивных стилей детей 6-7-летнего возраста, в результате 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 неправомочности 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.** 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 изучения 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 стилиевых характеристик с уровнем интеллекта и успешностью обучения могут послужить основой для разработки рекомендаций педагогам по учету индивидуальных стилиевых свойств детей в процессе обучения, а также для разработки научно обоснованных процедур целенаправленного формирования когнитивных стилиевых 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 (2007-2012 гг.), на заседании методологического семинара 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», «Педагогическая психология». По теме диссертации опубликовано 13 статей, в том числе 3 в журналах из списка ВАК РФ. Диссертация обсуждена на заседании кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К.Д. Ушинского и рекомендована к защите.

**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.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

**Во введении** раскрывается актуальность темы исследования, формулируются его цель, задачи, объект, предмет, гипотезы, описаны методы исследования. Формулируются основные положения, выносимые на защиту, характеризуется научная новизна, теоретическая и практическая значимость, приводятся материалы об апробации работы.

**В первой главе** «Теоретический анализ исследований психологической готовности к обучению в школе» представлен обзор теоретических и эмпирических исследований по теме диссертации, характеризуется современное состояние проблемы готовности к обучению в школе, рассмотрены современные представления о соотношении интеллекта, успешности обучения и когнитивных стилевых характеристик личности.

**В первом параграфе** «Проблема психологической готовности к школьному обучению в современной психологии» осуществляется анализ истории развития понятия готовности к школе, характеризуются различные подходы к ее изучению. 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, Н.И. Гуткиной, В.В. Давыдова, С.П. Ефимовой, Е.Е. Кравцовой, М.И. Лисиной, В.Г. Маралова, Т.Д. Марцинковской, Н.В. Нижегородцевой, Н.Г. Салминой, В.Д. Шадрикова, Д.Б. Эльконина и др. Авторы уделяют внимание различным аспектам данной проблемы, что свидетельствует о ее комплексности. Долгое время основным критерием готовности к школе считался уровень умственного развития детей. Л.С. Выготский одним из первых высказал мысль о том, что готовность к школьному обучению в интеллектуальном отношении заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития у детей интеллектуальных процессов.

Понятие психологической готовности ребенка к школьному обучению впервые было предложено А.Н. Леонтьевым (1948), он же указал на один из самых существенных компонентов этой готовности – развитие у детей способности управлять своим поведением. Вопрос о взаимосвязи усвоения знаний и психического развития детей неоднократно поднимался многими учеными (Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, М.Р. Битянова, 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.). 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.

В литературе можно встретить также понятия мотивационной, эмоционально-волевой, социальной, коммуникативной готовности к школе. Долгое время указанные виды готовности рассматривались отдельно, изолированно, без достаточной взаимосвязи друг с другом. Сегодня на первый план выдвигается проблема целостного подхода к каждой индивидуальности.

Л.И. Божович наряду с интеллектуальной готовностью предложила термин «готовность личности ребенка», который употребляется в психологической литературе для обозначения отношения ребенка к школе, учителю, учению.

Личностная готовность 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 авторы вслед за Л.И. Божович выделяют мотивационный компонент готовности к школе как наиболее важный, поскольку мотивация позволяет ребенку адекватно воспринимать новую учебную деятельность, обуславливая изменение и других сфер его психики.

Многие ученые выделяют социальную готовность как отдельный компонент психологической готовности, подчеркивая тем самым огромную значимость сформированности навыков общения. Исследованием данной проблемы занимались такие авторы, как Г.И. Капчеля, Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова и др. Некоторые авторы выделяют эмоционально-волевую готовность как отдельный вид психологической готовности и связывают ее с эмоциональной зрелостью, со сформированностью определенного уровня произвольной регуляции поведения и деятельности (Л.А. Венгер, А.Н. Леонтьев, В.К. Котырло, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.).

По мнению Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова, психологическая готовность ребенка к обучению в школе – готовность к усвоению определенной части культуры в форме учебной деятельности – представляет собой сложное структурно-системное образование, состоящее из учебно-важных качеств, образующих сложные взаимосвязи и оказывающих разное влияние на успешность школьного обучения.

Зарубежные авторы при изучении готовности к школьному обучению пользуются понятием «школьная зрелость», критерии которой во многом отражают рассмотренные в первом параграфе параметры психологической готовности к школе.

Исходя из теоретического анализа понятия готовности к школе и его компонентов, мы придерживаемся следующего его определения: это «необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников» (Н.И. Гуткина).

Во *втором параграфе* «Когнитивные аспекты готовности к обучению в школе» подробно раскрываются интеллектуальные предпосылки готовности к школе, анализируются возрастные особенности развития психических процессов детей 6-7-летнего возраста. Важным качеством для обучения в школе, по мнению А.Р. Лурии и др. авторов, является зрительный анализ. Также необходимым для обучения ребенка в школе является произвольное внимание, хотя к 7 годам оно не является полностью сформированным и во многом зависит от мотивации. Одним из важных показателей готовности к школе является уровень развития вербальной механической памяти, поскольку она обеспечивает правильное воспроизведение детьми правил, что лежит в основе усвоения грамоты.

Успешность обучения зависит и от уровня развития мышления: умения анализировать, выделять существенные свойства и отношения между предметами, обобщать. К 6-7 годам у ребенка должно быть сформировано наглядно-образное мышление, которое дает ему возможность познавать и отображать в форме представлений некоторые общие связи и закономерности действительности. К концу дошкольного детства появляются и элементы словесно-логического мышления, на которое далее будет опираться систематическое обучение в школе. Но более прогностичным в плане успешности обучения детей является именно наглядно-образное мышление. Предпосылкой успешного овладения ребенком учебной

деятельностью является уровень сформированности знаково-символической функции сознания, а также уровень развития у него воображения.

В качестве важнейшего условия успешности обучения ребенка в школе многие исследователи выделяют обучаемость как общую способность к усвоению знаний и способов действий. В основе данного понятия лежит положение Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития ребенка», которая, по мнению автора, является более надежным основанием для прогноза успешности школьного обучения. Важным аспектом интеллектуальной готовности к школе являются также умственная активность и познавательные интересы ребенка.

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 большее внимание уделяется, как правило, диагностике уровня интеллектуального развития, иногда – личностной (мотивационной) готовности к школе. Оба аспекта, бесспорно, 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 немаловажную роль играют и другие факторы, в частности, 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 (когнитивные стили), также могут оказывать влияние на процесс адаптации к школе и успешность обучения на начальном его этапе.

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» (Б.Л. Ливер, 1995). Ни один метод обучения не подходит для всех учащихся. Целый ряд авторов (Б.Л. Ливер, Г. Клаус, И.С. Якиманская и др.) подчеркивает, 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.

В *третьем параграфе* «Когнитивные стили в структуре интеллектуальной готовности к обучению в школе» отражена история становления и современное состояние стилевого подхода, дается обзор эмпирических исследований связи успешности обучения с когнитивными стилями.

Термин «когнитивный стиль» (далее – КС) появился в середине XX в. 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 и 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.

Главными теоретическими источниками стилевого подхода в изучении интеллектуальной деятельности явились следующие психологические направления: 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 конструкторов Дж. Келли).

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).

В современной зарубежной и отечественной литературе можно встретить описание около двух десятков различных КС, среди которых выделяют дифференцированность поля, тип реагирования, диапазон эквивалентности, широта категории, ригидный-гибкий познавательный контроль, толерантность к нереалистическому опыту, сглаживание-заострение, когнитивная простота-сложность и др.

По мере накопления эмпирических данных исследователи столкнулись с целым рядом противоречий, разрушающих очевидность некоторых первоначальных положений. В ряде исследований показано явление мобильности (пластичности) когнитивных стилей, которые, как выяснилось, могут меняться под влиянием интеллектуальной нагрузки, инструкции, обучения и т. п. Имеются данные о том, что когнитивные стили изменяются с возрастом. Кроме того, результаты исследований свидетельствуют о связи большинства стилевых параметров с различными аспектами продуктивности интеллектуальной деятельности, а также с успешностью обучения. Если один из полюсов КС является более конструктивным в результативном аспекте, то это означает, что на успешности обучения детей, в том числе на начальном его этапе, могут сказываться не только уровневые, но и формальные характеристики интеллектуальной сферы. Следовательно, индивидуальные особенности когнитивной сферы, к которым относятся КС, могут являться одним из факторов готовности к школе. Таким образом, учет когнитивных стилевых особенностей детей будет способствовать реализации индивидуального подхода в обучении и мягкому процессу адаптации к новым условиям школьной жизни.

Однако еще один важный вопрос, который также не решен на сегодняшний день и, как указывает М.А. Холодная, является одним из самых острых, – это вопрос возрастной проблематики КС. Исследования детерминант формирования механизмов стилевого поведения не дают однозначного ответа на вопрос о том, когда когнитивные стили как устойчивые способы организации познавательной деятельности начинают проявляться в онтогенезе. Имеющиеся факты довольно 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 значимых индивидуальных различий в стилевых характеристиках, а также анализа связи данных различий с интеллектом и успешностью обучения.

Таким образом, представленные в первой главе материалы свидетельствуют о необходимости исследования важной как в теоретическом, так и в практическом плане проблемы КС в детском возрасте, а также определения их роли в общей структуре психологической готовности к школе.

Во **второй главе** «Методологические и методические основы исследования» дается характеристика основных принципов организации исследования, его процедуры, выборки, методов и методик изучения когнитивных стилей, интеллектуальной готовности к школе, успешности обучения в школе на начальном его этапе, а также способов обработки результатов.

В *первом параграфе* «Методологические аспекты исследования» раскрыты два основополагающих для нашего исследования методологических принципа: детерминации и системного подхода. Два основных типа детерминации, которые выделяют в психологической науке, – аналитический и структурный – легли в основу изучения взаимосвязи отдельных КС с уровнем интеллекта и успешности обучения. Применительно к нашей работе это означает, что одна из задач исследования – осуществление анализа связи отдельных стилевых характеристик с уровнем интеллекта и успешности обучения детей в 1 классе. Другая задача – анализ взаимосвязи структуры стилевых характеристик с указанными явлениями. Понятие структурной детерминации является также важным аспектом реализации другого методологического принципа – принципа системного подхода. Целое (объект, явление), являясь системой, вбирает в себя не только качества составляющих его элементов, но и зависит от структуры, взаимосвязи самих этих элементов. Опираясь на данный принцип, мы рассматривали интеллект как систему взаимосвязанных элементов, в структуру которой входят помимо других составляющих и КС.

Во *втором параграфе* «Характеристика процедуры и методов исследования» описаны этапы, выборка, эмпирическая база исследования, дана характеристика используемых методов и методик. Для сбора эмпирических данных были использованы следующие методики: методика определения готовности к школе Л.А. Ясюковой (тест Равена), экспертная оценка успешности обучения первоклассников, авторская методика исследования КС «дифференцированность поля» у детей 6-7 лет, методика Дж. Кагана «Matching Familiar Figures Test» («Сравнение похожих рисунков») изучения КС «тип реагирования», метод репертуарных решеток Дж. Келли для исследования когнитивной простоты-сложности, методика С. Сантостефано «Leveling-sharpening House test» для исследования КС «сглаживание-заострение» и методика «Свободная сортировка объектов» Р. Гарднера для исследования КС «диапазон эквивалентности».

В *третьем параграфе* «Методы обработки и интерпретации результатов» описаны методы математической статистики, которые были использованы в нашем исследовании. Среди них: коэффициент ранговой корреляции Спирмена, непараметрические критерии *U*-Манна-Уитни и *H*-Крускала-Уоллеса, критерий  $\chi^2$ , факторный анализ. Также в работе был применен метод структурно-психологического анализа, разработанный А.В. Карповым и заключающийся в построении матриц интеркорреляций, их сравнении на предмет гомогенности-гетерогенности с помощью метода экспресс- $\chi^2$ , а также вычислении индексов структурной организации.

**Третья глава** «Эмпирическое исследование когнитивных стилей в структуре психологической готовности к обучению в школе» посвящена описанию полученных результатов и их интерпретации.

В первом параграфе «Анализ когнитивных стилевых особенностей детей 6-7 лет» представлены результаты, последовательно раскрывающие особенности когнитивных стилевых характеристик детей данного возраста, а также осуществлена их интерпретация. В диссертационном исследовании было установлено, что для детей 6-7-летнего возраста характерны как возрастные, так и индивидуальные стилевые особенности.

Как показало исследование, по КС «дифференцированность поля» большинство детей являются полезависимыми (см. рисунок 1), что 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.

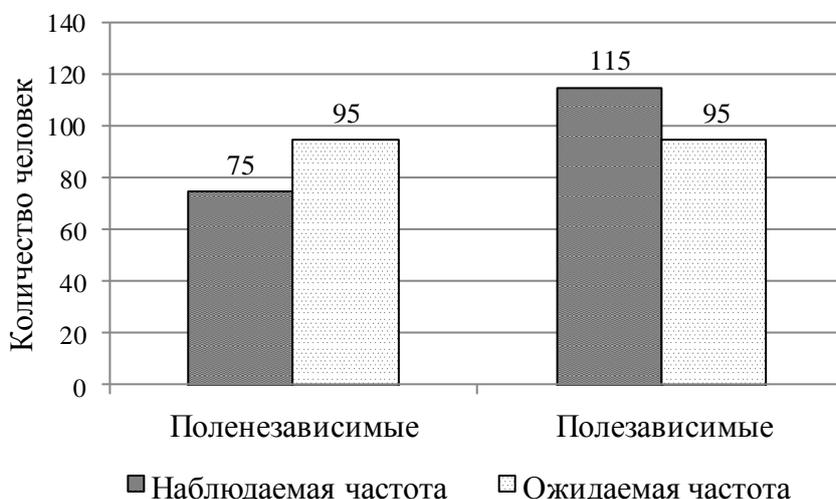


Рисунок 1. Распределение детей по стилю «дифференцированность поля»

По КС «тип реагирования» также обнаружены значимые возрастные особенности: большинство детей являются импульсивными, хотя немало и тех, кто демонстрирует рефлексивный, быстрый/точный и медленный/неточный тип реагирования (см. рисунок 2). Преобладание импульсивных детей объясняется психофизиологическими особенностями данного возраста – незрелостью нервной системы, а также несформированностью самоконтроля. Некоторые ученые указывают на роль произвольного фактора в детерминации индивидуальных различий в стиле «тип реагирования».

Что касается КС «когнитивная простота-сложность», то данный стиливой параметр не проявляется в 6-7-летнем возрасте. Большинство детей обладают неструктурированной, «рыхлой» системой конструкторов. Об этом свидетельствует такой показатель когнитивной дифференцированности, как коэффициент Баннистера, а также результаты факторного анализа. Дети еще не могут структурировать свой опыт в силу интеллектуальных возрастных особенностей. В детстве пока еще идет накопление информации об окружающем, которая слабо систематизируется. Ребенку трудно устанавливать связи между явлениями, проникать в их суть, прогнозировать действительность.

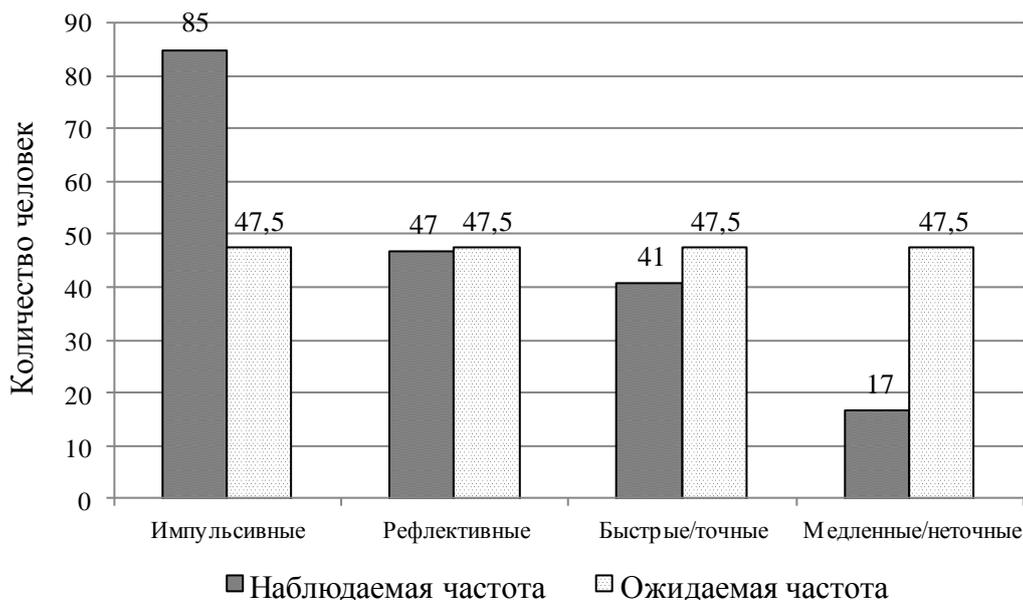


Рисунок 2. Распределение детей по стилю «тип реагирования»

Операции анализа, сравнения, обобщения еще не развиты, что не позволяет структурировать информацию. Можно сказать, что дети 6-7 лет являются когнитивно простыми. По всей видимости, развитие когнитивной сложности, отражающей структурированность ментального пространства личности, связано с интеллектуальным развитием вследствие формирования когнитивно-репрезентативных структур.

По такой стилевой характеристике, как «сглаживание-заострение» наблюдаются существенные индивидуальные различия между детьми. Об этом свидетельствует отсутствие асимметрии и наличие отрицательного эксцесса распределения коэффициента сглаживания-заострения (на подвыборке 60 человек). 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 чем такие дети позднее замечают различия в стимулах, либо вовсе игнорируют их. Разделение детей на группы «сглаживателей» и «заострителей» представлено на рисунке 3.

По стилю «диапазон эквивалентности» также наблюдаются индивидуальные различия. Хотя высокое положительное значение асимметрии и эксцесса распределения показателя данного стилевого параметра говорит о том, что большинство детей демонстрируют широкий диапазон эквивалентности, немало детей демонстрируют обратный полюс – узкий диапазон эквивалентности. Разделение детей на две группы по данному КС (см. рисунок 4) показало, что данное частотное распределение значимо не отличается от равномерного.

Таким образом, дети 6-7 лет различаются по данной стилевой характеристике. Одни обладают низкой понятийной дифференцированностью, оперируют небольшим количеством категорий (широкий ДЭ), другие, напротив, – более высокой понятийной дифференцированностью, оперируют большим числом категорий (узкий ДЭ).

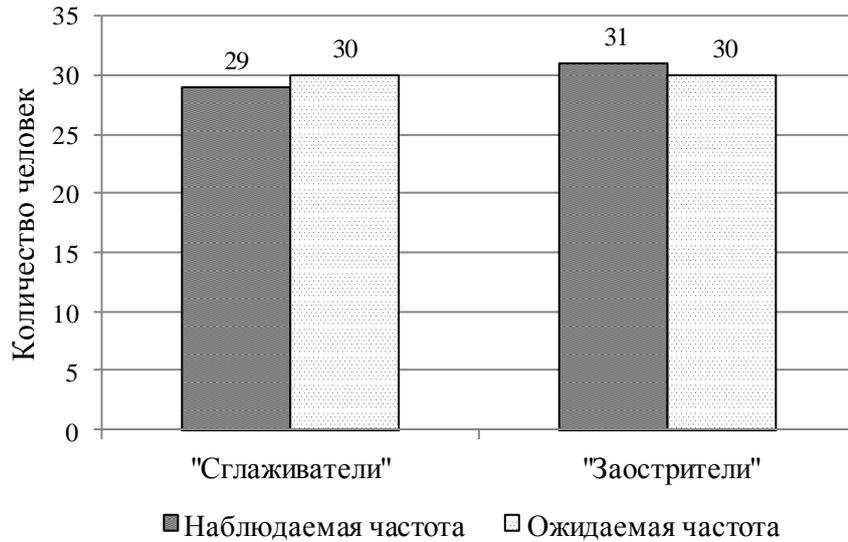


Рисунок 3. Распределение детей по стилю «сглаживание-заострение»

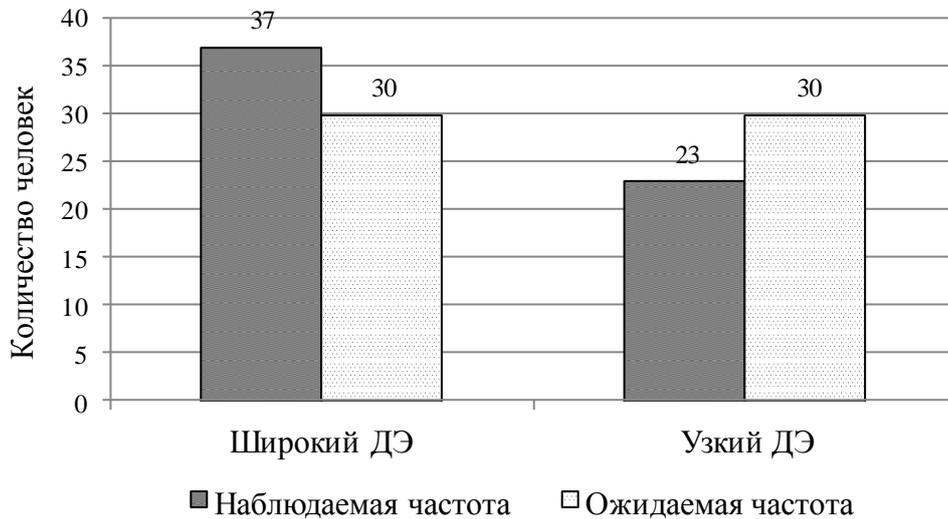


Рисунок 4. Распределение детей по стилю «Диапазон эквивалентности»

Примечание. ДЭ – диапазон эквивалентности.

На основе представленных результатов можно сделать вывод, что большинство детей 6-7 лет являются полезависимыми и импульсивными. Хотя некоторые дети уже в данном возрасте демонстрируют и другие стилевые свойства (полезависимость, рефлексивность). По параметрам «сглаживание-заострение» и «диапазон эквивалентности» в 6-7-летнем возрасте наблюдаются существенные индивидуальные различия. О таком стилевом параметре, как когнитивная простота-сложность, на данном этапе онтогенетического развития говорить еще рано. Таким образом, некоторые стилевые особенности проявляются уже в старшем дошкольном возрасте.

Во *втором параграфе* «Связь когнитивных стилей с уровнем интеллектуального развития и успешностью обучения в школе на начальном этапе» представлены результаты изучения данной связи на аналитическом уровне. Этот уровень предполагает определение связи меры выраженности отдельных стилевых характеристик с уровнем интеллекта и успешности обучения. Для решения данной задачи мы использовали корреляционный анализ с применением рангового

коэффициента корреляции Спирмена. Однако при отсутствии прямолинейной связи между характеристиками корреляционный анализ неэффективен, поэтому наряду с ним мы выявляли меру связи изучаемых характеристик с помощью статистического критерия U Манна-Уитни, разделив предварительно выборку на три группы методом полярных групп. Анализ связи изучаемых параметров позволил получить следующие результаты.

Корреляционный анализ показал отсутствие прямой связи когнитивного стиля «дифференцированность поля» с уровнем интеллекта и успешностью обучения в школе. Данный стиль связан 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, хотя полнезависимые дети также имеют значимо более высокие показатели успешности, чем полезависимые.

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 (серия В теста Равена) 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. Это можно объяснить тем, что учителя, по всей видимости, при оценке деятельности первоклассника большее значение придают правильности решения задания, нежели скорости его выполнения.

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).

Что касается когнитивной простоты-сложности, то такие показатели данного стиля, как коэффициент Баннистера и процент дисперсии, объясняемый главным фактором, обнаруживают слабую положительную связь на уровне тенденции ( $p < 0,1$ ) с успешностью обучения. 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 конструктами, и главный фактор объясняет больший процент дисперсии. Менее успешные дети отличаются менее структурированной системой конструкторов (конструкты не связаны между собой).

Когнитивный стиль «сглаживание-заострение» связан с уровнем развития интеллекта (серия А теста Равена). Более высоким уровнем развития линейного визуального мышления отличаются 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, когда требования к учебной деятельности школьников становятся выше и/или в зависимости от содержания конкретной дисциплины.

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

На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы. 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. 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 *третьем параграфе* «Структурно-психологический анализ взаимосвязи когнитивных стилевых особенностей с уровнем интеллекта у детей 6-7 лет» представлены результаты исследования связи стилевых параметров с уровнем интеллектуального развития на структурном уровне, который предполагает определение специфики структурной организации стилевых свойств в зависимости от степени развития интеллекта. Она определяется с помощью построения матриц интеркорреляций между ними и структурограмм. В качестве иллюстрации можно привести структурограммы когнитивных стилевых параметров для 2 (со средним уровнем интеллекта) и 3 (с уровнем интеллекта выше среднего) групп испытуемых (см. рисунок 5).

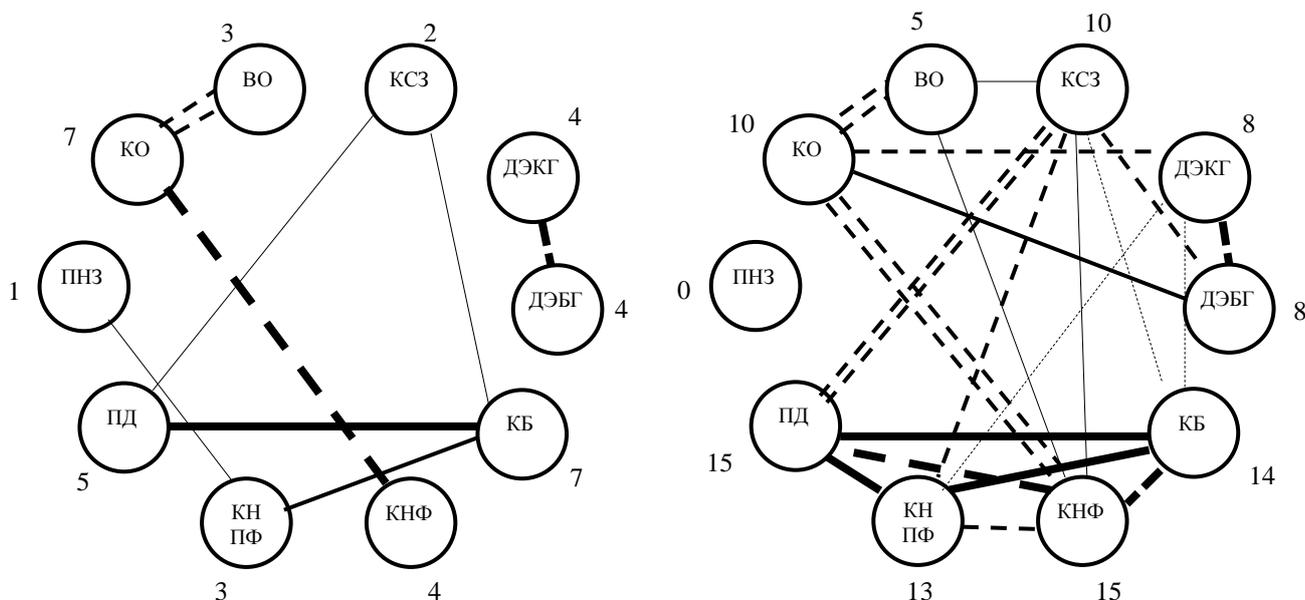


Рисунок 5. Структурограммы когнитивных стилевых параметров для 2 (слева) и 3 (справа) групп испытуемых.

*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»). Рядом с каждым параметром указан его общий структурный «вес». Жирной линией обозначены корреляции, значимые на  $p \leq 0,01$ ; полужирной линией – корреляции, значимые на  $p \leq 0,05$ ; тонкой линией – корреляции, значимые на  $p \leq 0,10$ . Пунктирными линиями обозначены отрицательные корреляции аналогичных уровней значимости.

После этого согласно структурно-психологическому методу определяются индексы структурной организации стилевых параметров – индексы когерентности (ИК), дивергентности (ИД) и общей организованности (ИО) структуры. Полученные индексы представлены на рисунке 6.

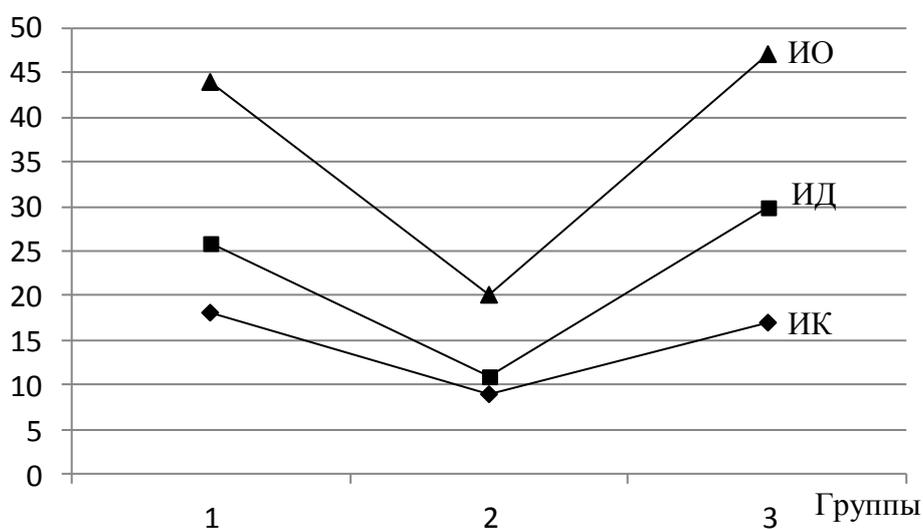


Рисунок 6. Зависимости значений индексов структурной организации стилевых параметров от уровня развития интеллекта.

*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 свойств обладают испытуемые 1 и 3 групп, отличающиеся низким и высоким уровнем интеллекта. 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 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, они имеют качественно различную структуру стилевых особенностей. Данный вывод был сделан в результате сравнительного анализа матриц интеркорреляций стилевых свойств в группах с разным уровнем интеллектуального развития на предмет их гомогенности-гетерогенности с помощью метода экспресс- $\chi^2$ . Все три матрицы являются статистически достоверно ( $p > 0,05$ ) гетерогенными. Следовательно, в основе динамики количественных показателей (структурных индексов) уровня организованности стилевых параметров при изменении степени развития интеллекта лежат качественные перестройки.

По всей видимости, интеллект обуславливает трансформацию структуры когнитивных стилевых свойств. 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.

Полученные результаты, по нашему мнению, допускают и более обобщенную интерпретацию, которая способствует установлению новых закономерностей взаимосвязи интеллекта и когнитивных стилей. Во-первых, связь между интеллектом и когнитивными стилями носит сложный, комплексный характер и предполагает два основных аспекта – количественный и качественный. Во-вторых, данная связь проявляется достаточно рано, уже в старшем дошкольном возрасте, и это дает основания полагать, что она же будет проявляться, причем, с еще большей рельефностью и силой, и в более старших возрастных категориях. В-третьих, стоит акцентировать внимание на очевидной трудности интерпретации полученных результатов, поскольку зависимость индексов (прежде всего ИО) от уровня интеллекта является также сложной – нелинейной. И она, на первый взгляд, не соответствует ни теоретически обоснованным предположениям (например, «чем выше интеллект, тем выше структурированность, организованность»), ни здравому смыслу. Однако сами структуры стилей при низком и высоком интеллекте, хотя и характеризуются приблизительно одинаковой степенью организованности, являются качественно различными, отличаются характером взаимосвязей между компонентами. Следовательно, сама по себе степень организованности системы еще не свидетельствует об эффективности ее функционирования. Высокий интеллект характеризуется тем, что при нем имеет место не только высокая степень организованности структуры когнитивных стилевых параметров, но и адекватное (эффективное) ее содержание. Наконец, в-четвертых, по-видимому, 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.

В четвертом параграфе «Структурно-психологический анализ взаимосвязи когнитивных стилевых особенностей с успешностью обучения у детей 6-7 лет» представлены результаты изучения специфики структуры данных качеств у детей с разным уровнем успешности обучения, которые были получены с помощью построения матриц интеркорреляций между стилевыми параметрами и структурограмм. В качестве иллюстрации на рисунке 7 представлены структурограммы когнитивных стилевых параметров для групп испытуемых со средним (2 группа) и высоким уровнем (3 группа) успешности обучения.

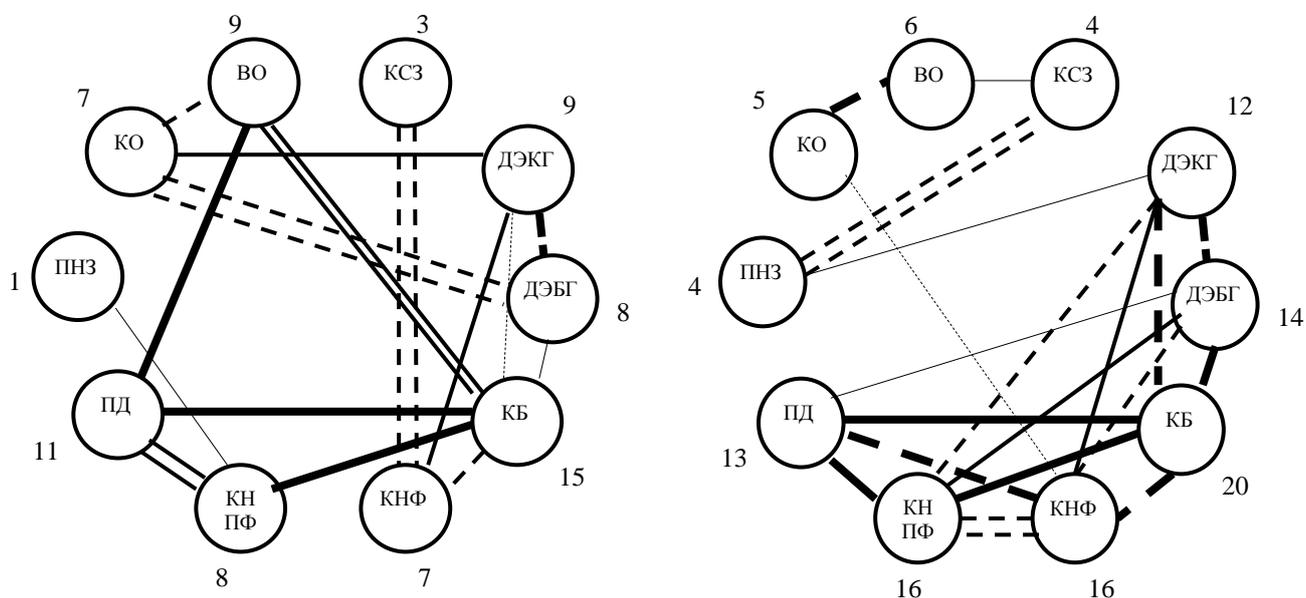


Рисунок 7. Структурограммы когнитивных стилевых параметров для 2 (слева) и 3 (справа) групп испытуемых. Обозначения: те же, что и на рисунке 5.

После этого согласно структурно-психологическому методу нами были определены индексы структурной организации стилевых параметров – индексы когерентности (ИК), дивергентности (ИД) и общей организованности (ИО) структуры, которые представлены на рисунке 8.

Полученные результаты позволили сделать следующие выводы. Уровень успешности обучения детей связан со степенью структурной организации когнитивных стилевых свойств прямо пропорциональной зависимостью: при возрастании уровня структурной организации когнитивных стилевых свойств возрастает успешность обучения. Данный факт отражен на рисунке 8. Как видно, более успешные в обучении дети обладают более высокой степенью организации когнитивных стилевых свойств. Известно, что степень организованности структуры в целом является важным средством обеспечения эффективности функционирования когнитивной сферы. 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. На основании этого можно сделать вывод о том, что усложнение системы стилей происходит главным образом за счет повышения дифференцированности отдельных параметров.

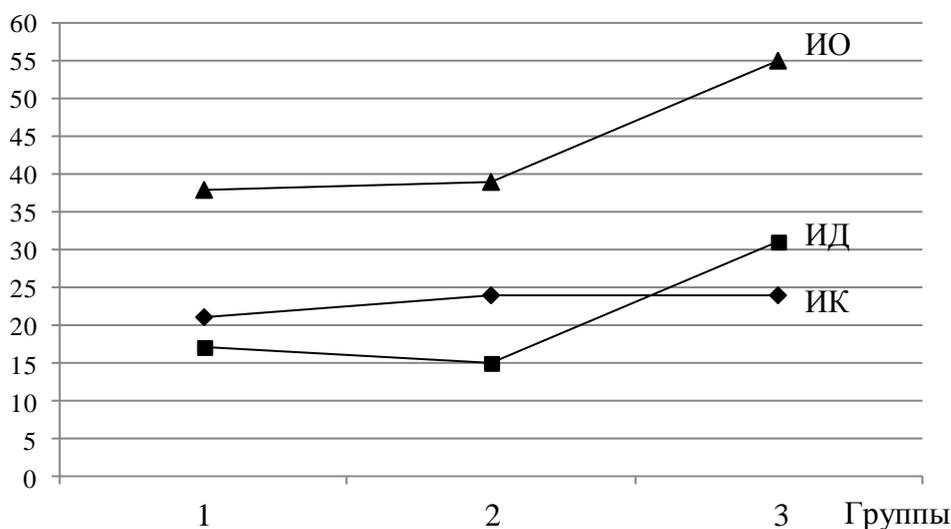


Рисунок 8. Зависимости уровня успешности обучения от значений индексов структурной организации стилевых параметров.

*Обозначения:* 1 группа – испытуемые с уровнем успешности ниже среднего; 2 группа – испытуемые со средним уровнем успешности; 3 группа – испытуемые с уровнем успешности выше среднего.

Сравнительный анализ матриц интеркорреляций стилевых свойств в трех группах на предмет их гомогенности-гетерогенности с помощью метода экспресс- $\chi^2$  показал, что все три матрицы (т.е. структуры когнитивных стилевых свойств) являются статистически достоверно ( $p > 0,05$ ) гетерогенными по содержанию взаимосвязей внутри них. Следовательно, в основе различий количественных показателей (структурных индексов) уровня организованности структур стилевых параметров между этими группами лежат качественные перестройки.

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

В **Заключении** обобщены результаты проведенного исследования и сформулированы основные выводы, суть которых заключается в следующем:

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 (полнезависимость, 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 конструкторов 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 о равноценности 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 еще один 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.

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.

Основное содержание диссертации отражено в 13 публикациях общим объемом 3,85 п.л., из них в соавторстве 0,72 п.л.

**Публикации в ведущих научных журналах, включенных в перечень ВАК РФ:**

1. 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.

2. Яблокова, А. 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.

3. 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.

**Другие публикации:**

4. 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.

5. 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.

6. 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.

7. 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-ие, Коми науч. центр. – Сыктывкар: Изд-во Коми науч. центра УрО РАН, 2008. – С. 191-193.

8. 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.

9. Яблокова, А. В. Когнитивные стили как фактор успешности обучения в начальной школе / А. В. Яблокова // Стандартизация в образовании: проблемы и пути их решения: 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.

10. 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.

11. 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.

12. 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.

13. 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.