

Діагностика провідного когнітивного стилю дітей з труднощами у навчанні

Тарасун В. В., Рождественська Д.Б.

Пояснювальна модель інтелектуального розвитку людини (інакше модель переробки інформації) передбачає, що процес пізнання можливо розкласти на певні етапи, які включають в себе набір дій та операцій (сприймання, кодування, відтворення, формування понять, суджень та ін.), що виконуються з інформацією. При цьому встановлено, що кожний суб'єкт володіє притаманним лише йому своєрідним, власним стилем опрацювання інформації. У зв'язку із загальною тенденцією сучасної науки до системного аналізу психічних явищ дослідження стилю (як цілісної психічної системи) у контексті пізнавальних процесів отримало широке розповсюдження (Г.Уїткін, Е.А.Климов, Е.Т.Соколова, М.О.Холодна, Г.Куценко та ін.) і призвело до виникнення феномену "когнітивний стиль". Ідея існування стійких відмінностей у способах сприймання та мислення підтверджена в роботах у межах підходу "New Look" і склала один з його основних напрямів у рамках критики традиційного неврахування активності суб'єкта у сприйманні та факторів перцепції. Базуючись на результатах відповідних наукових досліджень, ми вважаємо можливим сформулювати наступне визначення: когнітивний стиль (далі КС) - це процесуальна (інструментальна), стійка у часі характеристика отримання того чи іншого когнітивного продукту, описується за рахунок крайніх форм пізнавального реагування і не підлягає застосуванню оцінкових суджень. Останнє положення дало підставу вважати, що представники кожного стилю мають певні переваги в тих ситуаціях, де їхні пізнавальні властивості сприяють ефективній поведінці, оскільки, за думкою спеціалістів, КС є наскрізною та стабільною властивістю індивідуальності. Отже, КС з необхідністю пов'язаний з особистісними якостями, зокрема з такими, що проявляються як у багатьох видах діяльності, так і в багатьох класах життєвих ситуацій. Крім того, КС сприяє досягненню гармонізації інтенцій на максимальний результат діяльності та мінімальну психологічну ціну діяльності (Є.П.Конопкін, Є.О.Климов, В.С.Мерлін та ін.). Таким чином, КС (як індивідуально-типовий набір уподобань людини щодо дій та операційного складу процесів переробки інформації), вважаючись відносно незалежним від змісту і характеру самої діяльності, разом з тим визначає спосіб, манеру і "шлях руху" особистості до здобуття наміченої мети.

У такому контексті поняття індивідуального стилю діяльності та КС особистості досить близькі за визначенням і змістом. Основний момент схожості полягає в тому, що стиль діяльності і стиль особистості є відносно незалежними від змісту виконуваної діяльності і не характеризують її з точки зору результативності, або неможливо сказати абстрактно, що даний вид стилю виявиться кращим чи гіршим, оскільки він має певні переваги або вади лише щодо конкретної ситуації. Крім формальності, тобто незмістовності і нерівності, важливою спільною рисою цих "стилів" є їхній компенсаторний характер, тобто певний стиль, нейтралізуючи індивідуальні особливості, що заважають діяльності, сприяє базуванню діяльності на тих, що полегшують досягненню мети. Ще одним моментом співпадання є економність характеру стилів, тобто постулюється, що певний стиль має шанси на існування не лише за умови його об'єктивної придатності, але й за умови суб'єктивної комфортності, зручності, оскільки однією з його функцій є полегшення діяльності. Індивідуальний стиль діяльності та КС особистості схожі також і тим, що їхнє функціонування і адекватність даній ситуації не оцінюється з точки зору усвідомленості-неусвідомленості: стильові особливості можуть формуватися як стихійно, так і використовуватися свідомо.

Проте індивідуальний стиль діяльності та КС особистості мають суттєві відмінності. По-перше, індивідуальний стиль діяльності, як це видно з самого терміну, відноситься до виконання певної діяльності. Щодо КС, то він розуміється, перш за все, як формальна характеристика особистісної організації в цілому, "своєрідний інтегратор індивідуальності".

Це дає підставу стверджувати, що сформований КС проявляється як індивідуальна особливість, на яку можна спиратися і яку потрібно врахову-

вати, в той час як індивідуальний стиль діяльності може формуватися стихійно, а може обиратися (і тренуватися) свідомо чи свідомо відкидатися. КС (як складова класу індивідуально-типологічних особливостей) на відміну від індивідуального стилю діяльності, який може бути відкинутим по закінченні даної діяльності, проявляється у різних діяльностях і характеризує не діяльність як таку, а особистість. Отже, оскільки КС особистості є формальною індивідуальною особливістю високого порядку, то він відіграє роль структури, якою визначається побудова індивідуального стилю діяльності, а не навпаки. Є деякі дані про генетичну обумовленість формування КС, в той час як індивідуальний стиль діяльності - це чисто діяльнісний здобуток.

У сучасних психологічних дослідженнях КС, поряд з визначенням їхніх основних (десяти) видів, важливою є тенденція до пошуку зв'язків певного виду стилю з іншими психологічними властивостями та прагнення до узагальнення одержаних результатів з метою укрупнення пояснювальних конструктів. Результатом цих досліджень є встановлення взаємочресліції різних видів КС з подальшою побудовою факторних моделей, що містять узагальнений опис самих стилів та спробу здійснити конструювання типологій. При цьому зазначимо, що у вивченні КС акцент діахронічне зміщується з визначення чисто психометричних особливостей в бік особистісних і соціально-психологічних.

У повсякденному житті діяльність людини здійснюється лише одним універсальним для неї чином. Цілком очевидно, що люди з різними психологічними особливостями досягають своїх цілей у різний спосіб. Причому усталення певного КС є свідченням його ефективності, оскільки з різних причин (енергетичних, мотиваційних, смислових) даній людині можливо або зручно діяти саме так, а не інакше. "Ефективні способи діяльності закріплюються у формі специфічних психологічних механізмів, психологічних стратегій і тактик, у вигляді узагальнених рис особистості" (Л.І. Анциферова). КС на сьогодні інтерпретується в цілому як компенсаторно-адаптаційний механізм і концептуалізується як стійкий атиюд, уподобання або звична стратегія, що визначає типовий для індивіда спосіб сприймання, запам'ятовування, мислення, вирішення задач, установки, і переважного способу, манери діяти. Констатується придатність КС до вирішення проблем, концептуалізації життєвого досвіду особи, організації процесів, тобто підкреслюється спрямовуючий і керівний характер стилю як такого, а також те, що стиль — це схильність, що може лежати в основ формування стратегії діяльності і може (сформувавшись у дитинстві) зберігатися впродовж десятків років.

Дослідження КС отримало широке застосування в зарубіжних розробках і характеризується такою загальною особливістю як операціональний підхід, тобто окремі КС виділяються не теоретично, а за допомогою експериментальних методик, які дозволяють продемонструвати наявність значущих індивідуальних відмінностей та їхню стійкість.

Найбільший науковий інтерес для нашого дослідження становлять ті КС, що мають високий кореляційний зв'язок з результативністю навчальної діяльності, а саме: полезалежність - полenezалежність, аналітичність - синтетичність, імпульсивність - рефлексивність. Так, за Г.Уїткіним, Г.Куценко та ін. полenezалежні від поля індивідууми: 1) мають позитивні результати навчання при наявності внутрішньої мотивації (полезалежні - при негативному підкріпленні); 2) включаються у процес навчання як активні учасники (полезалежні - як глядачі); 3) перетворюють учбові ситуації, виокремлюючи в них суттєві моменти (полезалежні - на ті ознаки, що лежать на поверхні, ті, що впадають в око); 4) у них легше проходить генералізація та перенос знань, умінь та навичок, більш чітко виражена здатність відбирати раціональні стратегії запам'ятовування та відтворення матеріалу (Єгорова М.С., 1981).

Також, показано, що особи "незалежні від поля" точніші у розрізненні зображень на сітківці і власне об'єктів, у них вищі візуальні здібності; для них характерна поведінка активнішого пошуку відчуттів, що, зокрема, проявляється у повільнішому згасанні орієнтувальної реакції. Полenezалежні більш точні у сприйманні часу; у вирішенні тактильно-перцептивних завдань. У той же час залежні і незалежні однаково піддаються зоровим ілюзіям, проте залежні - це "асимілятори", а незалежним притаманна ілюзія контрасту. Є дані про підтвердження

сильнішої мозкової латералізації полenezалежних, що у випадку пред'явлення стимульних фігур у правому полі зору ставить їх у невідгідне становище. Значний масив даних свідчить про зв'язок полenezалежності з інтелектом. Так, незалежність пов'язується з просторовими здібностями, що підтверджується високими кореляціями з невербальними тестами інтелекту (тестом Равена, невербальними шкалами тесту Векслера. Коефіцієнт кореляції з невербальними субтестами Векслера рівний одиниці). Однак є дані і про негативний зв'язок полenezалежності та фактору загального інтелекту за Кетелом, а також про позитивний зв'язок незалежності і загального інтелекту за Векслером. Експериментальні дані також свідчать, що оцінка двозначності на глибшому, синтаксичному, рівні пов'язана з незалежністю, а на лексичному - ні. Не випадково тому визнається вищий рівень вербального інтелекту полenezалежних. Очевидно, Це підтверджує гіпотезу про вирівнювання видів здібностей як фактору більш легкої зміни стратегії діяльності. Так, у випадку високих вербальних і просторових здібностей люди схильні використовувати просторові навички, а у випадку високих вербальних і середніх просторових — вербальні. Полenezалежність пов'язується також з більш високим рівнем розвитку другої сигнальної системи.

Особливий інтерес для нас становить проблемність досліджень, що пов'язують полenezалежність з особливостями навчання (в тому числі шкільного). Так, встановлено, що незалежні краще навчаються складним зорово-перцептивним навичкам і швидше навчаються розпізнавати емоції. При виконанні інструкції педагога незалежні переважно роблять це у "діахронічний" спосіб, тобто поетапно, виконуючи завдання "логічним способом", на основі розуміння правила і правильної стратегії і використовуючи жорсткіші концептуальні схеми, а полenezалежні - великі кластери. Очевидно, ця обставина повинна враховувати і обумовлювати специфіку навчання: незалежні від поля краще відповідають на логічні питання, а залежні - на фактологічні. З цього зрозуміло, чому незалежні успішніші в математиці; в математиці, фізиці та біології; математиці та арифметиці; математиці, географії та мові, що робить з'ясування ступеня полenezалежності досить сильним предикатом успішності з предметів, що найбільше вимагають формально-логічних міркувань. Також потребує врахування й те, що оскільки незалежні від поля взагалі схильні покладатися на себе і їхня поведінка більш детермінована внутрішньою мотивацією, то різноманітні педагогічні прийоми справляють на них менший вплив, в той час як для залежних більша ефективність досягається за умови негативного підкріплення. Таким чином, можна зробити висновок про більшу самодостатність осіб, що оцінюються як незалежні від поля. Не випадково тому полenezалежні частіше використовують займенник "ми", а незалежні - "Я".

Для визначення ступеню полenezалежності-полenezалежності розроблено оригінальні та адаптовано відомі методики.

Це структуроване інтерв'ю, тест кольорових плям Роршаха (основний показник - число структурованих відповідей), тест малювання людини, у якому відображуються особливості тілесно-генерованої Я-концепції. Опосередковано полenezалежність визначається за рівнем невербального інтелекту (за тестом Равена) та невербальними шкалами (тест Векслера). Найбільшого поширення набули методики, що діагностують індивідуально-типологічні особливості перцептивної та інтелектуальної діяльності.

Використаний нами тест прихованих фігур має гештальтпсихологічні витоки, оскільки являє собою модифікацію відомих "фігур Готтшальдта". Цей тест складається з набору кольорових досить складних геометричних фігур. В них вбудовані (вмонтовані) прості фігури таким чином, що контури простої фігури утворюють частину складної, тобто прості фігури в прямому розумінні замасковані всередині складних. Додаткові труднощі для відшукування простої фігури створюються заважаючим розфарбовуванням фігур. Учні, які швидше і правильніше ідентифікують еталонну просту фігуру, вважаються поле незалежним й, а ті, яким це зробити складно - залежними. Легко бачити, що завдання тесту схожі з багатьма завданнями тесту Равена.

Останнім часом частіше використовується Тест замаскованих фігур, оскільки суттєво простіший у застосуванні, і такий, що добре стандартизований, має високу надійність, стійкість, гомогенність.

Модифікований нами Тест замаскованих фігур являє собою набір з

10 основних та 1 тренувальної фігур. До кожної фігури додається проста контурна фігура. Піддослідному пред'являється проста фігура (час експозиції 2 сек.), і піддослідний повинен її запам'ятати. Потім пред'являється складна фігура, а піддослідний має відшукати по пам'яті і показати контури простої на пред'явленій складній. Перша проба вважається тренувальною. При вирішенні тесту фіксується час виконання кожного завдання, а також кількість помилок. Помилкою вважається неправильний показ або незнаходження простої фігури протягом 2 хв. Як приклад див. рис. 1.

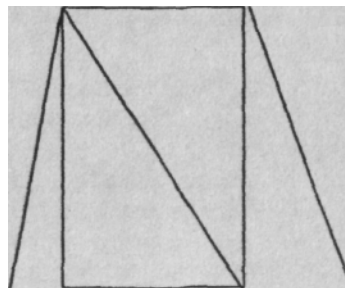
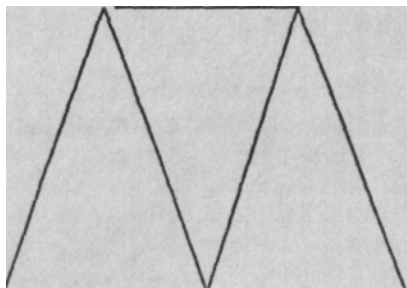


Рисунок І

Стильовий параметр "імпульсивність-рефлексивність" виділений (Дж.Коганом) при аналізі індивідуальних особливостей розв'язання задач, що передбачають візуальний вибір з декількох тестових об'єктів еталонної фігури, що пред'являється для розпізнання. Розрізнення між людьми за швидкістю й точністю прийняття рішення лягли в основу класифікації психологічних особливостей інтелектуальної діяльності й ситуації прийняття рішення в умовах невизначеності, коли вимагається здійснити правильний вибір з певної кількості альтернатив. Таким чином, мова йде про відмінності в процесах продукування гіпотез та їх формулювання. За даними цього стилю людей можна поділити на імпульсивних, що схильні приймати рішення швидко, також швидко продукувати гіпотези, але не враховуючи їх вірогідності; рішення не продумується чітко. З іншого боку, рефлексивні мають уповільненіший темп реагування в проблемній ситуації, рішення приймається на основі, ретельно продуманого аналізу можливих альтернатив, гіпотези уточнюються із урахуванням їх вірогідності.

В цілому для полюсу рефлексивності характерні наступні особливості інтелектуальної діяльності (відповідно, протилежні особливості характеризують полюс імпульсивності): 1) використання більш продуктивних стратегій розв'язання задач (Mc-Kіппеу, 1973); 2) успішність у переносі та використанні стратегій діяльності в нових умовах, що були набуті в процесі навчання, а також більш високий рівень метапам'яті (Borchowski та співавт., 1993); 3) систематичність при аналізі якості розв'язання (Ault, 1973); 4) полнезалежність (Gargionulo, 1982; Massari, 1975); 5) аналітичний понятійний стиль, що має прояв у тенденції класифікувати об'єкти на основі їх подібності за конкретними відмітними деталями (Messer, 1976; Холодна М.О., 1990).

"Імпульсивним" дітям притаманне швидке прийняття рішення, без його достатнього обґрунтування, часто без недостатнього обдуманого вибору гіпотези. При читанні і на письмі такі діти (у порівнянні з "рефлексивними") роблять більше помилок, відповідають швидко, їм притаманний недостатній рівень сформованості здібностей до концентрації уваги. "Рефлексивні" учні ретельно обмірковують свої відповіді, багаторазово перевіряють свої гіпотези з урахуванням їх ймовірності, приймають обережні, продумані, точні рішення.

Для діагностики якості "імпульсивності - рефлексивності" використовується методика "Вибір парної фігури". Матеріал методики складається з набору стимулів, об'єднаних у 12 серій. У кожній серії є 6 фігур, що відрізняються одна від одної лише дрібними деталями. Також дається одна еталонна фігура. Завдання дитини у знаходженні фігури, ідентичної еталону. При цьому реєструється час виконання завдання і кількість помилок з подальшим визначенням продуктивності роботи. Спочатку педагог показує дитині один малюнок і ще декілька малюнків, схожих на нього. Потім пропонує дитині відшукати точно такий же малюнок. Упевнившись, що дитина зрозуміла інструкцію, педагог переходить до безпосереднього обстеження. Демонструючи стимульні матеріали і пояснюючи, який наступний малюнок,

дитина повинна відшукати його серед схожих. Педагог зосереджує увагу дитини на тому, що вона повинна заданий малюнок відшукати якомога швидше. Педагог за допомогою секундоміра фіксує час (з точністю до 0,5 сек.), витрачений дитиною на кожне завдання і заносить ці показники до протоколу. Якщо відповідь вірна, педагог підтверджує це словами "молодець", "добре" і т.п. Якщо відповідь неправильна, педагог говорить: "Будь уважним. Пошукай малюнок, який точно такий самий, як той, що зверху" (еталонна відповідь). При цьому знову включає секундомір і фіксує час пошуку правильного малюнку. Далі за простою формулою проводить обробку одержаних даних і визначає стиль діяльності (рефлексивний, імпульсивний) дитини.

Як приклад див. рис. 2.

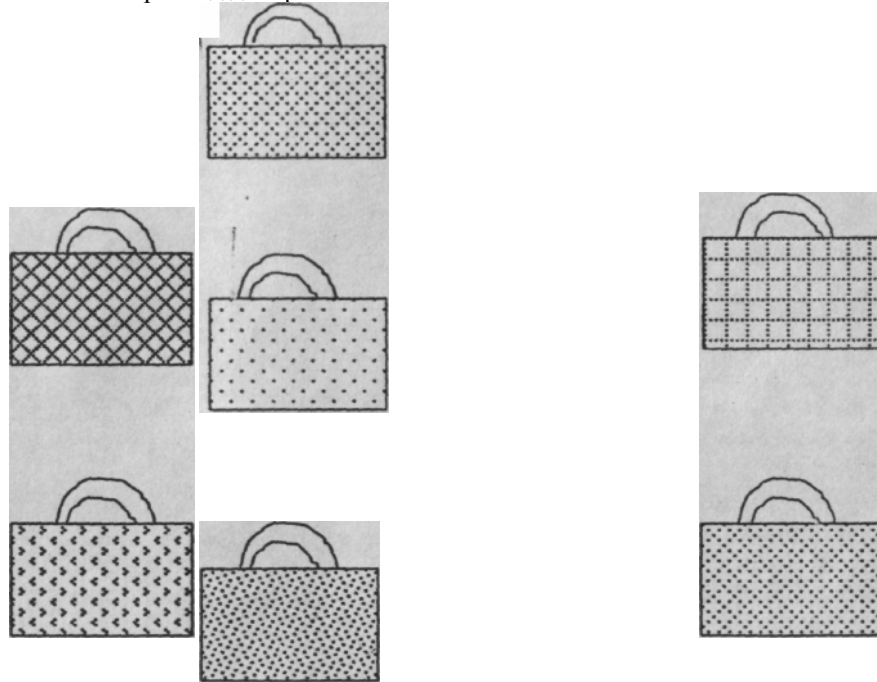


Рисунок 2

КС, що носить назву вузький-широкий діапазон еквівалентності (за Р.Гарднером), свідчить про ті індивідуальні різниці, які притаманні суб'єкту, коли він оцінює схожість та відмінність об'єктів. За цим параметром можна поділити людей на тих, що схильні "подрібнювати" свої категоріальні сітки, враження (вузький діапазон еквівалентності). У роботах вітчизняних психологів цей стиль має альтернативну назву - аналітичність-синтетичність (схильність орієнтуватися або на виявлення різниць у колі предметів, або на виявлення подібності у цього ж кола предметів (Колга В., Соловйов А.А.)-

Відмінності в стратегіях людей протилежних полюсів ("аналітиків" або "синтетиків") залежать не стільки від властивості бачити різниці, скільки у ступеню "чутливості" до різниці, що виявляється, а також, в орієнтуванні на фіксацію відмінностей різного типу. Зокрема, "аналітики" спираються в цілому на явні фізичні особливості об'єктів, тоді як "синтетики" на "приховані", додаткові значення.

Для забезпечення ефективності навчання необхідно з'ясувати: аналітичний чи синтетичний тип сприймання та засвоєння інформації домінує у дитини (Денісова З.В.). У першому випадку матеріал легше засвоюється поелементно з наступним синтезом. Для таких дітей аналітико-синтетичний метод навчання грамоти адекватний. Інші діти легше засвоюють новий навчальний матеріал спочатку глобально, як цілісний образ, а потім поступово вичленовують окремі елементи та деталі. У цьому випадку, наприклад, букви легше запам'ятовуються за загальним окресленням, а не як сума графічних елементів. Читання на початковому етапі їм легше засвоювати глобально або напівглобально. У цьому зв'язку важливо знати, який з аналізаторів дитини функціонально "сильніший", для чого J.Kaluger та С.Kolson запропоновано використовувати методику "швидкого тестування

модальності" – КQM. Це короткий тест визначення провідної модальності, дефіцитарної модальності та стану інтермодальної інтеграції. Необхідною умовою для можливості використання методики є вміння дитини рахувати до 30. Тест включає наступні завдання:

а) дитині пропонується картка з намальованими на ній колами і дається завдання: "Полічи, скільки кіл на цій картці". При цьому дитина не повинна перераховувати їх пальцем (лише візуально). Припущена помилка свідчить, на думку авторів, про недостатню інтегрованість зорового аналізатора (рис.3);

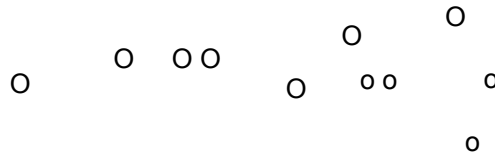


Рисунок 3

б) дитині пропонується закрити очі. Інструкція: "Я буду стукати по дошці. Скажи: скільки разів я вдарив?" Обстежуючий робить 13 ударів з нерівними інтервалами. Наявність помилок у відповіді дитини, на думку авторів, свідчить про недостатність слухового аналізатора;

в) обстежуючий дає дитині олівець з гумкою на тупому кінці, їй пропонується закрити очі і 15 раз постукати гумкою по руці обстежуючого. При наявності помилок робиться висновок про слабкість кінстестичного аналізатора;

г) інструкція; "Я постукаю тебе по спині. Скажи: скільки разів я постукав?" Обстежуючий робить 17 ударів з нерівними інтервалами. Помилка підрахунку свідчить про недостатність тактильних відчуттів дитини;

д) інструкція: "Перерахуй напрямки, які вказують ці стрілки. Якщо стрілка вказує вправо, скажи "право", якщо вліво - "ліво", вниз - "вниз", вгору - "вгору". Тест оцінює зорово-моторні, мовленнєві та просторові здібності. Якщо завдання виконано, то переходять до наступного. Якщо ні, то

одразу до останнього (рис. 4). Примітка: Якщо дитина не володіє поняттями "право-ліво" - то можна замінити їх словом "вбік".

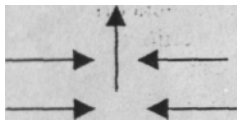


Рисунок 4

і) інструкція: "Я хочу, щоб ти знову вказав(ла) напрямком цих стрілок, але тепер зроби це мовчки. Показуй рукою напрямком, який вказує стрілка". Перед виконанням продемонструвати дитині приклад. Тест оцінює просторове орієнтування дитини та просторовий праксис;

к) інструкція: "Знову виконай те ж саме завдання, але тепер роби це в такт з моїм постукуванням". Обстежуючий відстукує ритм (1 удар в секунду). Тест оцінює здатність до інтеграції слухового та моторного аналізаторів.

Всі перераховані тести в основному визначають слабку модальність (аналізатор) дитини. Наведений нижче тест з двох модальностей (зорової та кінстестичної) виявляє провідну;

л) інструкція: "Візьми аркуш паперу та олівець. Коли я скажу "починай", поклади лист собі на лоб і напиши на ньому слово "КІТ". Якщо слово виявляється написаним задом наперед, то кінстестичний аналізатор домінує над зоровим. Якщо слово написано зліва направо, то зоровий аналізатор виявляється провідним.

Отримані дані використовуються при виборі методу навчання. Наприклад, якщо в дитини у письмових роботах виявлено помилки на заміну приголосних (страждає фонематичне сприймання), то доцільно стимулювати в процесі письма опору на проговорювання, що дозволяє компенсувати неповноцінність слухових фонематичних образів за рахунок збереженості кінстестичної диференціації. Однак, якщо в механізмах дисграфії бере участь паталогічна опора на проговорювання при дефектній кінстестезії артикуляторних органів, то акцент слід переносити на слуховий аналіз.

Як вже було зазначено вище, когнітивний стиль в одних умовах, у одній діяльності може сприяти успіху, а в інших, для нього неадекватних він буде непродуктивним. Таким чином, можна припустити, що існує або певна система когнітивних стилів, що обумовлює охоплення всієї складної системи життєдіяльності, або можливе напрацювання деякого інтегрального стилю індивідуальності, що включає в себе окремі успішні пізнавальні

стратегії кожного з окремих когнітивних контролів.

Проблема КС потребує подальшого вивчення й інших дискусійних питань, у коло яких потрапляють: 1) можливості зміни індивідуального стилю протягом життя або під впливом цілеспрямованих дій; 2) підвищення продуктивності індивідуального стилю в межах оцінки успішності традиційного навчання; 3) шляхи кодування внутрішніх репрезентацій (зорового або просторового, кодування); 4) формування когнітивного стилю. Розгляд останнього дискусійного питання дозволить, своєю чергою, наблизитися до розв'язання й перших двох. Так, Скотнікова І. пропонує розглядати формування КС через використання поняття пізнавальних стратегій. При цьому останні розуміються як: "...конкретний прояв когнітивних стилів (узагальнених операціональних типів взаємодії із навколишнім середовищем) у специфіці задачі". Наприклад, різниці глобального та диференційованого типів взаємодії (полenezалежність-полenezалежність) при опрацюванні інформації, мають прояв у двох типах інструментального забезпечення цієї взаємодії: активного переструктурування інформації або більш пасивного її використання у заданому вигляді. Це, так би мовити, метастратегії. При розв'язанні різноманітних же пізнавальних задач ці два типи інструментального забезпечення конкретизуються у більш детальних стратегіях: 1) в задачах навчання зоровому розрізненню та засвоєнню наукового тесту полenezалежні використовують стратегію пасивного "фотографування" візуального поля та використовують задану структуру тексту, полenezалежні - стратегію переструктурування інформації, продукування та перевірки гіпотез (Witkin and al., Nevelkoph, Drayer, 1973; Adejumo); 2) в мисленневих задачах перші використовують стратегію послідовного продукування та перевірки гіпотез, яка у цих більш складних процесах інтелектуального пошуку є пасивнішою, ніж та, яка використовується іншими - стратегія аналітичного фільтрування інформації (Лебедева, 1986); 3) в мнемічних задачах - це стратегії орієнтації на зовнішні ознаки стимулів або їх диференційованого декодування (Hennesey, Nahinsky та ін.).

При цьому, як ми змогли побачити, стратегії полenezалежних більш раціональні і тому більш успішні, ніж у полenezалежних, тобто стратегії виконують роль психологічного механізму, що опосередковує вплив цього КС на рівні когнітивного функціонування.

Підсумовуючи проаналізований матеріал, зазначимо, що розгляд онтогенетичного розвитку інтелектуальної діяльності дитини вимагає подальшого з'ясування специфіки формування її інтелектуальної діяльності в рамках когнітивної моделі. Заявлена спроба розглянути інтелектуальний розвиток дитини саме в такому контексті репрезентує нову методологічну парадигму "New Look-2", що поступово формується з другої половини 90-х рр. Ця нова методологічна парадигма відбиває спроби дослідників феномену КС вийти за межі парадигми індивідуальних відмінностей й розглянути цю проблему в межах загально психологічних закономірностей. За думкою ОЛібіна, своєчасним видається необхідність ввести новий термін для стильових феноменів, що вивчаються, а саме "стиль людини", таким чином, підкреслюючи цілісність унікальної стильової характеристики способів взаємодії індивідууму з навколишнім світом, що дозволить забезпечити комплексний підхід в програмах навчання і розвитку дитини.

Література

1. Куценко Г.В. Когнітивний стиль особистості в структурі саморегуляції соціальної поведінки /Дис. на здобуття науков. ступеня канд. психолог. наук.-К., 1998.-С. 3-58.
2. Холодна В.О. Психология интеллекта.- М., 1998.