

**ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ – ПЕРСПЕКТИВНОЕ
НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Омельченко Ирина Николаевна

Федорович Людмила Александровна

Полтавский национальный педагогический
университет имени В.Г. Короленка

Полтава, Украина

Реформирование системы специального образования, которое происходит в Украине, направлено на усовершенствование содержания образования детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Новая методология специального образования детей с нарушениями речевого развития провозглашена в концепциях: „Специального образования детей с особенностями психофизического развития в Украине на ближайшие годы и перспективу” (2003), „Концепции речевой подготовки детей к обучению” (1997), где обращается внимание на необходимость активизации деятельности государства относительно усовершенствования обучения и воспитания категории детей с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР). Поэтому актуальной является проблема, связанная с формированием полистилевого поведения при решении познавательных заданий детьми старшего дошкольного возраста с ТНР. Известно, что именно при ТНР у детей наблюдаются в качестве вторичного недоразвития трудности в учебной деятельности (Н. Гаврилова, И. Мартиненко, О. Мякушко, В. Тарасун, М. Шеремет). В связи с этим, значение приобретает изучение преобладающих когнитивных стилей у детей с ТНР с целью предупреждения будущих трудностей учебной деятельности в школе отмеченной категории детей.

Проблеме изучения когнитивных стилей в русле отечественной дифференциальной психологии посвящены исследования М. Егоровой, В. Колги, Т. Корнилова, Н. Лебедевой, И. Шкуратовой, А. Шмелева. В

социальной психологии эта проблема частично освещена в исследованиях И. Шкуратовой, А. Южаниновой, которые связывают характеристики социально перцептивной сферы субъекта общения с особенностями когнитивного стиля и такими его составляющими как полезависимость-полenezависимость, понятийная дифференцированность и когнитивная сложность-когнитивная простота. Среди зарубежных исследователей изучением когнитивных стилей занимались Д. Гудноу, Г. Гарднер, Г. Уиткин, Дж. Каган. На сегодняшний день исследованием проблемы когнитивных стилей в Украине в русле дифференцированного обучения занимается И. Гребнев, он считает, что при организации дифференцированного обучения необходимо учитывать когнитивные характеристикам личности учеников, в этой связи им была разработана компьютерная методика исследования когнитивных стилей, в частности „полезалезависимости-полenezависимости”, „импульсивности-рефлексивности”. И. Пономарев, исследуя когнитивные стили в образовании, пришел к выводу, что когнитивный стиль связан с производительностью интеллектуальной деятельности и доказал, что решение проблемы несогласованности когнитивных стилей учителей и учеников непосредственно связано с развитием у них определенных стилевых качеств. Вопросом формирования когнитивных стилей в специальной психологии и коррекционной педагогики занимается В. Тарасун, О. Мякушко, которые относят когнитивные стили к трансверсальным способностям и изучают их особенности у детей с нарушениями речевого развития. Как свидетельствует анализ научных источников, изучению когнитивных стилей у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи почти не уделялось внимания [21].

В. Тарасун доказывает, что определенные когнитивные стили имеют высокую корреляционную связь с учебной деятельностью и соответственно их недоразвитие приводит к трудностям при получении знаний детьми с ТНР. Именно поэтому, актуальность приобретает разработка методики формирования когнитивных стилей, в частности полистилевой стратегии

решения заданий, у детей с ТНР как условия, которое обеспечит эффективную учебную деятельность этой категории детей [21].

Таким образом, обзор актуальности проблемы свидетельствует, что формирование когнитивных стилей у детей старшего дошкольного возраста с ТНР есть малоизученным феноменом.

1. Понятие когнитивного стиля в психологии и его взаимосвязь с успеваемостью учебной деятельности детей. В 50-х гг. XX столетия в американской психологии появляется целый ряд направлений, которые используют понятие „когнитивный стиль” для объяснения некоторых индивидуальных отличий в способах выполнения когнитивных заданий. Одной из первых работ, в которой было применено термин „когнитивный стиль”, была статья Г. Клейна (1951). Обсуждая перцептивные установки, Г. Клейн отмечал, что в них отображается стиль изучения реальности, и собственно эти установки являются стилем организации познавательной деятельности. Двумя годами позже название „когнитивный стиль” было присвоено Р. Гарднером феномену категоризации. С этого времени термин широко употребляется разными исследователями, которые, понимая его по-разному, соглашаются с тем, что в стилях отображаются не смысловые, а процессуальные особенности деятельности человека. Они убеждены в стабильности этой характеристики, адекватности ее приложения для описания, по крайней мере, нескольких уровней психологического функционирования (например, восприятия, запоминания и мышления или получения, хранения, обработки и использования информации) [6, с. 161].

Следовательно, в процессе своего исторического развития понятия „когнитивный стиль” так и не получило своего единственного определения, потому что исследователи объясняют его по-разному, руководствуясь своей принадлежностью к конкретной психологической школе. И. Равич-Щербо в своей работе обозначает когнитивный стиль через одну из основных психологических категорий – категорию индивидуальности: „когнитивные

стили – стойкие индивидуальные особенности познавательных стратегий, формальная характеристика индивидуальности” [12, 13].

Г. Клаус, отмечает, что когнитивные стили можно определить как способы (формы) восприятия, мышления и действия субъекта, которые задают индивидуально стойкие в этом смысле личностные характеристики решения познавательных заданий в разных ситуациях, но преимущественно в ситуациях неопределенности [8, с. 173].

В исследованиях В. Тарасун, когнитивный стиль – это процессуальная (инструментальная), стойкая во времени характеристика получения того или другого когнитивного продукта, который описывается за счет крайних форм [21]. Последнее положение дало основание считать, что представители каждого направления имеют определенные преимущества, поскольку, по мнению исследователей, когнитивный стиль является всеобъемлющим и стабильным свойством индивидуальности. Следовательно, когнитивный стиль непосредственно связан с личностными качествами, в частности с такими, которые проявляются во многих видах деятельности, и во многих классах жизненных ситуаций. Кроме того, когнитивный стиль способствует достижению гармонизации намерений, целей, способствует максимальному результату деятельности (Е. Конопкин, Е. Климов, В. Мерлин и др.). Таким образом, когнитивный стиль, считаясь относительно независимым от содержания и характера самой деятельности, вместе с тем определяет способ и „путь движения” личности к достижению запланированной цели.

В этом контексте понятия индивидуального стиля деятельности и когнитивного стиля личности достаточно близкие по определению и содержанию. Основной момент сходства заключается в том, что стиль деятельности личности является относительно независимым от содержания выполняемой деятельности и не характеризует ее с точки зрения результативности. Нельзя утверждать, что каждый вид стиля оказывается лучше или хуже, поскольку он имеет определенные преимущества лишь в конкретной ситуации. Кроме того, важной общей чертой стилей является их

компенсаторный характер, то есть стиль, нейтрализуя индивидуальные особенности, которые мешают деятельности, способствует облегчению в процессе достижения цели. Еще одним моментом близости является экономность характера стилей. Стиль имеет шансы на существование не только при условии его пригодности, но и при условии комфортности, удобства, поскольку одной из его функций есть облегчение деятельности. Индивидуальный стиль деятельности и когнитивный стиль личности похожи также и тем, что их функционирование и адекватность данной ситуации не оценивается с точки зрения осознанности-неосознанности: стилевые особенности могут формироваться как стихийно, так и использоваться сознательно. Тем не менее, индивидуальный стиль деятельности и когнитивный стиль личности имеют существенные отличия:

- индивидуальный стиль деятельности, как это видно из самого определения, относится к выполнению деятельности;
- когнитивный стиль понимается, прежде всего, как всеобъемлющая, формальная характеристика личностной организации [3, 12, 13].

Таким образом, это дает основание утверждать, что сформированный когнитивный стиль проявляется как индивидуальная особенность, на которую можно опираться и которую нужно учитывать. В то же время индивидуальный стиль деятельности может формироваться стихийно, и может избираться и сознательно отбрасываться. Следовательно, поскольку когнитивный стиль личности является формальной индивидуальной особенностью высокого порядка, то он играет роль структуры, которая определяет построение индивидуального стиля деятельности, а не наоборот

Существует также проблема связи когнитивного стиля со способностями. Способности связываются с успеваемостью деятельности (результативные характеристики), стили же определяются как способ достижения цели (процессуальные характеристики). Таким образом, стили определяют не результат мыслительной деятельности, а типичную последовательность шагов мышления при упоминании или решении проблемы. Кроме того, стиль

представляет собой биполярный параметр, тогда как способность униполярная. Способность обычно рассматривают как преимущество, полезное личностное качество, в то время как когнитивный стиль определяет всего лишь тенденцию совершать действие в определенной манере. Стиль не может быть хорошим или плохим вообще, его полезность определена целями и особенностями актуальной деятельности, личностными ресурсами, в том числе и способностями [17].

В отечественных и зарубежных концепциях когнитивных стилей выделяют такие их функции: адаптивную, где когнитивные стили рассматриваются как механизмы индивидуального интеллектуального приспособления к условиям деятельности; регулятивную – влияют на характер переработки информации и особенности психических состояний и на процессы взаимодействия субъекта со своим окружением; компенсаторную – компенсация, или наоборот препятствие производительной саморегуляции индивидуальных психических качеств. Следовательно, как справедливо отмечает М. Холодная, когнитивные стили можно рассматривать в качестве факторов, которые опосредуют реализацию индивидуального интеллектуального потенциала человека [22].

В 70-80-х гг. XX столетия возникает необходимость классификации когнитивных стилей. А. Лобанов отмечает, что эта необходимость была предопределена следующими факторами: возникновением достаточно большого количества самостоятельных когнитивных стилей; возникновением необходимости сбалансировать развитие тенденций к дифференциации и интеграции в психологии когнитивных стилей, уравновесить их [13, с. 228].

В этот период была создана одна из первых классификаций когнитивных стилей, в которой они представляются как гипотетический конструкт, который отображает познавательные стратегии. Последние описываются с помощью наборов дихотомических переменных, среди которых обоснованы следующие:

1. дифференцированность поля описывается в терминах „полезависимость-полнезависимость”;

2. тип реагирования определяется за шкалой ”рефлексивность-импульсивность”;

3. „ригидный-гибкий контроль”, означает меру способности субъекта преодолевать препятствия и ориентироваться на них при реализации способов действий;

4. когнитивная дифференцированность, которая описана Дж. Келли как, высокая или низкая когнитивная сложность”;

5. обобщенность категорий, которая описывается как широкий или узкий „диапазон эквивалентности”, отображает деятельность категоризации упорядочиваемого опыта;

6. концептуализация описывается в параметрах „абстрактность-конкретность”, которые рассматриваются как уровни концептуальной дифференциации [13, 21].

На современном этапе развития когнитивной психологии содержание конкретной классификации когнитивных стилей зависит от того, к какому подходу принадлежит исследователь. Одним из примеров классификации когнитивных стилей может быть классификация М. Холодной. Она в качестве родового (наиболее общего) понятия употребляет термин „познавательные стили”, под которыми понимает типы стилевых свойств интеллекта. В свою очередь познавательные стили разделяются на четыре группы: стили кодировки информации, когнитивные, интеллектуальные и эпистемологические стили [13, с. 228-229]. Когнитивные стили выступают в качестве частичной формы индивидуальных „познавательных стилей”, которые как более широкое по объему понятие, – характеризуют индивидуально своеобразные способы изучения реальности.

Как отмечает М. Холодная, определения когнитивных стилей как индивидуально своеобразных способов переработки информации об окружающем с необходимостью ставит вопрос об их связи со стилями кодировки информации. Она подтверждает, что все описанные в наше время

когнитивные стили можно сгруппировать в зависимости от того стиля кодировки информации, который заложен в их основу.

Словесно-речевой стиль кодировки информации в первую очередь осуществляет влияние на формирование таких когнитивных стилей, как узкий-широкий диапазон эквивалентности, узкая-широкая категоризация, аналитический тематический стиль, когнитивная простота-сложность, конкретная-абстрактная концептуализация, толерантность к нереалистичному опыту (в той форме, которая связана с особенностями организации семантических схем).

Визуальный стиль кодировки способствует формированию таких когнитивных стилей, как „полезависимость-полenezависимость”, „импульсивность-рефлексивность”, „фокусирующий-сканирующий контроль”, „сглаживание-заострение, толерантность к нереалистичному опыту” (в той форме, которая связана с особенностями перцептивных схем).

Сенсорно-эмоциональный стиль представлен такими когнитивными стилями, как ригидный-гибкий познавательный контроль, физиогномический-буквальный стиль, медленный-быстрый ход психического времени. Что касается предметно практического стиля кодировки информации, то референтные к нему когнитивные стили пока еще не обнаружены.

Таким образом, баланс и степень выраженности основных когнитивных стилей, по мнению М. Холодной, определяется мерой развития стилей кодировки информации [22].

С точки зрения А. Лобанова предложена М. Холодной классификация имеет ряд недостатков, главным из которых является то, что слово „когнитивный” в переводе на русский язык буквально означает „познавательный”, по этому содержание родового понятия (познавательные стили) и видового понятия (когнитивные стили) трудно дифференцировать [13, с. 229]. Классификации на уровне когнитивных стилей предложили также Н. Коган, С. Мессик, Ч. Носал, Г. Райдинг, Д. Уорделл и Дж. Ройс.

Н. Коган выделяет три группы когнитивных стилей: когнитивные стили, параметры которых оцениваются за успешностью выполнения тестов (например, полезависимость-полenezависимость); когнитивные стили, которые имеют социально желаемую оценочную окраску (например, когнитивная сложность-простота); собственно когнитивные стили или стили в „чистом виде” (например, понятийная дифференцированность) [23, с. 73].

Среди англоязычных публикаций наиболее часто цитируемой стала работа М. Вордела и Дж. Ройса. В их концепции, когнитивные стили отображают связь как с познанием, так и с аффектом. Поэтому все стили, которые эмпирически определены с помощью разных методических средств, нужно объединить в три группы: когнитивные, аффектные и когнитивно-аффективные.

Таким образом, из выше сказанного можно сделать следующие выводы, когнитивный стиль – это стойкая характеристика индивидуальности, индивидуально своеобразные способы переработки воспринимаемой информации. Стили отражаются на способах восприятия, структуризации, категоризации, понимания и интерпретации того, что происходит. Но как утверждает М. Холодная, в настоящее время в зарубежной и отечественной психологической литературе можно встретить от 15 до 20 описаний разных когнитивных стилей. Такое разнообразие, создает трудности в процессе разработки универсального определения понятия когнитивного стиля и их классификации.

Г. Уиткин подчеркивал, что когнитивные стили являются достаточно стойкой характеристикой в течение жизни и определяют как академические успехи, так и социальное поведение. Доминирование того или другого стиля связано с типом воспитания. Также отмечается невозможность четко разделить детей за преобладанием того или другого когнитивного стиля, чаще встречаются смешанные типы [5, с. 143].

В научном труде М. Егоровой содержатся сведения, что в концепции психологической дифференцированности констатировался рост уровня

полнезависимости с возрастом. Эта точка зрения подтвердилось и в других исследованиях когнитивного стиля. В одном из таких исследований было обнаружено увеличение независимости от поля до 17 лет. В дальнейшем эта переменная не изменялась. Также приводятся данные о том, что уровень зависимости-независимости от поля остается относительно стабильным до 40 лет, изменяясь потом в сторону большей полезависимости. Интраиндивидуальная стойкость зависимости-независимости от поля проявляется с четырех летнего возраста [6, с. 163].

Г. Бурменская в своей научной статье „Типологичний анализ онтогенеза индивидуальных отличий” рассматривает особенности применения метода типологического анализа к динамике психического развития детей с выраженными особенностями произвольной регуляции. Известно, что изучение вековых закономерностей становления произвольности показало, что такое новообразование как произвольная регуляция поведения впервые возникает до конца дошкольного возраста, а затем – уже в младшем школьном возрасте – становится центральным аспектом превращения не только поведения, но и психических процессов. В результате развиваются произвольные формы памяти, внимания, мышления; произвольной становится и организация деятельности ребенка. Однако, на практике дана нормативная картина становления произвольности возвращается исключительно широким спектром индивидуальных отличий между детьми.

Анализ проблемы показал необходимость учета двух аспектов в развитии произвольной регуляции. Во-первых, в смысловом плане, ее становление представляет собой процесс усвоения ребенком средств и способов организации своего поведения и деятельности, овладения поведением и деятельностью с помощью культурно заданных средств. Во-вторых, процесс усвоения ребенком средств произвольного контроля происходит на фоне определенных стилевых особенностей ее деятельности (импульсивности-рефлексивности), в значительной степени обусловленных конституционными факторами – свойствами нервной системы и темперамента [3, с. 10-11].

Наибольший интерес для педагогической практики и науки представляют те когнитивные стили, которые имеют высокую корреляционную связь с результативностью учебной деятельности, а именно: *полезависимость-полнезависимость; аналитичность-синтетичность (диапазон эквивалентности); импульсивность-рефлексивность* [21].

Стилевой параметр „полезависимость-полнезависимость”. Понятие введено и разработано Г. Уиткином в русле теории психологической дифференцированности [6, с. 161]. Независимые от поля индивиды (соответственно, противоположные особенности характеризуют полюс полезависимости:

- 1) имеют позитивные результаты обучения при наличии внутренней мотивации (полезависимости-при негативном подкреплении);
- 2) включаются в процесс обучения как активные участники (полезависимые – как зрители);
- 3) превращают учебные ситуации, выделяя в них существенные моменты (полезависимые опираются на те признаки, которые лежат на поверхности);
- 4) у них легче проходит генерализация и перенос знаний, умений и навыков, более четко выражена способность отбирать рациональные стратегии запоминания и воссоздания материала [6, 9].

Стоит также отметить, что самооценка у полнезависимых лиц является высокой (в полезависимых – низкой); характерной есть зрительная иллюзия контраста (полезависимые есть „асимиляторами”); высший уровень развития второй сигнальной системы [21, с. 25].

Также, показано, что лица „независимые от поля”: более точны в различении изображений объектов, у них выше визуальные способности; для них типично поведение более активного поиска ощущений, что, в частности, проявляется в медленном угасании ориентировочной реакции; более точном восприятии времени; точности в решении тактильно-перцептивных заданий.

Значительный массив данных свидетельствует о связи полнезависимости с интеллектом. Независимость связывается с пространственными способностями, что подтверждается высокими значениями корреляции с невербальными тестами интеллекта (тестом Равена, невербальными шкалами теста Векслера). Однако, существуют данные о негативной связи полнезависимости с фактором общего интеллекта за Кетелом, а также о позитивной связи полнезависимости и общего интеллекта за Векслером. Признается высший уровень вербального интеллекта в полнезависимых.

Г. Уиткин и Д. Гудноу установили, что полнезависимые индивиды больше, чем полнезависимые возлагаются на внешние референты, то есть не на себя, а на поле, они в следствие это получают больше информации при общении с другими и более чувствительные к разным социальным влияниям [6, с. 164].

Особенный интерес представляют исследования, в которых связывается полнезависимость с особенностями обучения (в том числе школьного). Установлено, что в полнезависимых лучше формируются сложные зрительно перцептивные навыки и они быстрее учатся распознавать эмоции. При выполнении инструкции педагога независимые от поля преимущественно делают это в „диахроничным способом, то есть поэтапно, выполняя задание „логическим способом“. Это происходит на основе понимания правила и правильной стратегии с использованием более жестких схем. Очевидно, что это обстоятельство должно учитывать и обуславливать специфику обучения: независимые от поля лучше отвечают на логические вопросы, а зависимые – на фактологические (из опыта).

Также требует учет и того, что, поскольку независимые от поля вообще склонные полагаться на себя, а их поведение более детерминировано внутренней мотивацией, то разнообразные педагогические приемы оказывают на них меньшее влияние. Для зависимых от поля большая эффективность достигается при условии негативного подкрепления. Таким образом, можно сделать вывод о большей самодостаточности лиц, которые оцениваются как независимые от поля [21].

Стилевой параметр „импульсивность-рефлексивность”. Этот когнитивный стиль предложил Дж. Каган в связи с исследованием индивидуальных особенностей выдвижения и проверки гипотез в условиях неопределенности или в ситуациях выбора. Импульсные исследуемые склонны реагировать быстро, принимать решение без тщательного обдумывания. Напротив, рефлексивные реагируют обдуманно, после предыдущего анализа ситуации. Иногда в психологической литературе можно встретить другое название стиля: „первичность - вторичность”.

В. Колга утверждает, что выше обозначенный когнитивный стиль характеризуется следующими двумя параметрами: точностью (смысловой аспект) и скоростью (динамический аспект) [10, с. 249].

Как указывает М. Холодная, именно компонент „ошибки является критическим в осмыслении природы названного когнитивного стиля. У дошкольников показатель „количество ошибок” стабилен, а показатель „время первого ответа” вариативный. У школьников, напротив, время первого ответа стабильно, тогда как количество ошибок варьируется. По-видимому, фактор школьного обучения оказывает влияние на формирование „импульсивности-рефлексивности” [22].

В целом для полюсу рефлексивности характерные следующие особенности интеллектуальной деятельности (соответственно, противоположные особенности характеризуют полюс импульсивности):

- использование более производительных стратегий решения задач;
- успеваемость переноса и использования стратегий деятельности в новых условиях, которые были приобретены в процессе обучения;
- систематичность при анализе качества решения;
- полнезависимость;
- аналитический понятийный стиль, который имеет проявление в тенденции классифицировать объекты на основе их подобия за конкретными видимыми деталями [9, с. 299].

„Импульсивным” детям присуще быстрое принятие решения, без его достаточного обоснования, часто без достаточного обдуманного выбора гипотезы. При чтении и на письме такие дети (в сравнении с „рефлексивными”) делают больше ошибок, отвечают быстро, им присущий недостаточный уровень развития способности к концентрации внимания. „Рефлексивные” ученики тщательным образом обдумывают свои ответы, многократно проверяют свои гипотезы с учетом их вероятности, принимают осторожные, продуманные, точные решения [21].

В. Азаров полагает, что в формировании импульсивности (или рефлексивности) как стиля действия решающее значение принадлежит социально психологическим факторам воспитания [1, с. 125].

„Узкий-широкий диапазон эквивалентности”. Названный когнитивный стиль характеризует индивидуальные отличия исследуемых в масштабах оценки сходства и отличия объектов. Наиболее обоснованно он представлен в работах Г. Гарднера. В экспериментах на свободную классификацию объектов было обнаружено, что некоторые исследуемые выделяют много групп с малым объемом (узкий диапазон эквивалентности), другие – образуют малое количество групп с широким объемом (широкий диапазон эквивалентности) [13, с. 258].

В исследованиях отечественных авторов этот стиль чаще называют как „аналитичность-синтетичность” [22]. При этом под „аналитичностью” они понимают склонность исследуемых ориентироваться на выявление отличий между объектами, а „синтетичность” трактуют как склонность находить сходство между ними [13, с. 258].

Отличия в стратегиях людей противоположных полюсов, аналитиков или синтетиков зависят не столько от свойства видеть разницу, сколько в мере чувственности к разнице, которая оказывается, а также, в ориентации на фиксацию отличий разного типа [21].

По Р. Гарднеру узкий диапазон эквивалентности соотносится с такими характеристиками интеллектуальной деятельности как близость ассоциаций к

слову-стимулу, тенденцией приближать свои оценки к средней величине, буквальностью. В целом они опираются на физические характеристики объектов. Тогда как исследуемые с широким диапазоном эквивалентности (синтетика), ориентируются на скрытые характеристики объектов, на дополнительные параметры. По данным В. Колги, узкий диапазон эквивалентности (аналитичность) соотносится с низкими показателями запоминания, с познавательной ригидностью, низким темпом обучаемости. Напротив, синтетичность способствует проявлениям любопытства, оригинальности и креативности. Существует также определенная зависимость выраженности стиля от пола исследуемых. Девочки чаще сортируют слова на более мелкие группы, чем мальчики [13, с. 259].

2. Психологические предпосылки изучения когнитивных стилей у детей с тяжелыми нарушениями речи. Интеллектуальное развитие детей с моторной алалией является предметом дискуссии в течение десятилетий. В исследованиях Г. Беловой-Давид, В. Ковшикова, О. Корнева, В. Тищенко, Е. Соботович мы находим разные данные относительно состояния интеллектуальной сферы детей с моторной алалией. Одна группа исследователей утверждает, что интеллект при моторной алалии всегда первично сохранен (В. Ковшиков, Т. Филичева), другая – рассматривает это состояние как вариант общего психического недоразвития (Г. Белова-Давид, В. Ковалев, Е. Кириченко) [7, 11].

Следует отметить, что характер синдрома при алалии обусловлен сложным комплексом разных факторов: степенью недоразвития речи, характером, общим состоянием ребенка, ее возрастом, типом высшей нервной деятельности, системой медико-педагогического влияния. Как отмечают Л. Голубева, В. Ковшиков, Т. Филичева у таких детей наблюдается сохранен познавательный интерес, достаточно развита наглядная и практическая трудовая деятельность и вместе с этим наблюдается своеобразие отдельных сторон мышления (недоразвитие некоторых понятий, замедленность умственных процессов, снижение самоорганизации и др.).

При алалии своеобразно формируется языковое мышление, для которого необходимы полноценные речевые обобщения. У детей с алалией преобладает бедность логических операций, снижена способность к символизации, обобщению, абстрагированию, нарушен оральный и динамический праксис, акустический гнозис, то есть у них усложнены интеллектуальные операции, которые требуют участия речи [11, 14]. При неусложненной моторной алалии все виды вербализированных интеллектуальных операций страдают в равной степени. Выраженной является неполноценность усвоения и воссоздания вербализированных знаний, которые не подкреплены непосредственным опытом. Это отображает недостаточно развитую способность к вербальному научению. Не менее сложным для таких детей является переход из прагматичного уровня знаний на теоретический, понятийный, от денотативной функции слова к категориальной [14].

Следовательно, у детей с алалией снижены интеллектуальные операции, которые требуют участия речи и отвечают за ее произвольность и осознанность. Недоразвитие этих функций приводит к задержкам психического развития, отражается на разных сторонах когнитивной деятельности.

Р. Белова-Давид в своей работе делает вывод, что наглядно-действенное мышление у некоторых детей с моторной алалией находится в удовлетворительном состоянии, а в наглядно-образном дети заметно отстают, словесно логическое доступно лишь наиболее развитым с этих детей.

В экспериментах Ю. Елькина и В. Ковшикова наблюдались разнообразные нарушения самоорганизации, которые негативно влияли на процесс мышления. Эти нарушения имеющиеся в эмоционально-волевой и мотивационной сфере детей проявлялись преимущественно в психофизической расторможенности, реже – в медлительности, а также в отсутствии стойкого интереса к заданиям. Дети длительное время не включались в проблемную ситуацию, или очень быстро начинали выполнять задание. При этом оценивали проблемную ситуацию поверхностно, не понимая ее сути. Исследователи замечают, что при осуществлении операций невербального образного и

понятийного мышления со знакомыми предметами дети с экспрессивной алалией, как правило, не чувствуют трудностей. Для части детей характерно замедление умственного процесса и больше, по сравнению с нормой, число попыток при выполнении умственных операций. Негативно влияют на выполнение заданий эмоциональная возбудимость детей, их двигательная расторможенность, негативизм, который обычно проявляется в отношении к речи. О. Корнев в своих работах делает акцент на том, что невербальные субтесты дети с моторной алалией выполняют в среднем не хуже детей с нормальным психофизическим развитием. Именно зрелость образного и конструктивного мышления уравнивает неполноценность вербально-логических компонентов интеллекта и обеспечивает достаточно высокий уровень адаптационных возможностей ребенка [11].

Г. Мартинова, Е. Собонович, Т. Фотекова отмечают, что у детей с моторной алалией наблюдаются нарушения функционально-операционной стороны мышления (анализа, синтеза, обобщения, сравнения, классификации, исключения лишнего понятия), а также замедленность и ригидность умственных процессов, которая вызвана задержкой речевого развития [20].

Е. Собонович исследуя мышление детей с моторной алалией обнаружила, что они способны к установлению причинно-следственных связей, выводов, абстрагирования и обобщения. От детей без нарушений речи их отличает низкий уровень обобщения, недостаточная гибкость и динамичность мышления, замедленный темп усвоения тех или других закономерностей, недостаточная осознанность, произвольность мышления. Интеллектуальную недостаточность этих детей, по ее мнению, определяют три фактора: вторичное недоразвитие интеллекта; замедленный темп психического развития; выборочная недостаточность отдельных психических функций [20].

Следовательно, у детей с моторной алалией низкая речевая активность ограничивает запас общих понятий. Неполноценность речи при алалии, обуславливает ряд особенностей развития ребенка, влияет на протекание всех психических процессов, вызывая их своеобразие.

Если при алалии анализу подлежит соотношение меры задержки речевого развития и развития мышления на определенных вековых этапах, то в случае афазии были установлены общие нарушения, характерные для большинства форм афазии. Например, лица с моторной и сенсорной афазией обнаруживают тенденцию к конкретизации и узкому пониманию значений признаков конкретных объектов. Лица с семантической афазией отличаются рядом особенностей: трудностями понимания переносного содержания пословиц и поговорок, ухудшениям показателей конструктивного мышления.

Установлено, что при всех синдромах афазии снижен темп умственных процессов, и наблюдаются нарушения отдельных умственных операций. Это проявляется в дефектах анализа и синтеза наглядных признаков предметов и ситуаций, а также в расстройствах операций с понятиями и в трудностях установления логических связей и отношений в наглядных и мнимых ситуациях.

При разных синдромах афазии нарушаются преимущественно разные компоненты умственного процесса. При моторной и сенсорной афазии в связи с расстройствами языковой системы нарушаются вербальные компоненты мышления. Это оказывается в ослаблении вербальных ассоциаций, нарушении актуализации конкретных наглядных и абстрактных родовых и видовых значений слов, в сужении многозначности слова. При теменных поражениях и синдроме семантической афазии вместе с расстройствами языковой системы страдает и наглядная основа мышления, а, кроме того, существенно усложненным оказывается взаимодействие вербальных и образных компонентов умственных операций. Нарушаются операции сравнения, установления как собственно пространственных, так и логических (пространственно-временных, причинно-следственных) связей любых объектов, которые сравниваются: деталей предметов, понятий, фрагментов ситуаций. Исключительные трудности для этой группы лиц представляет абстрагирование от конкретных образов и обобщения на основе понятийных признаков [7].

Следовательно, при афазии, так как и при алалии возникают не только системные нарушения всех видов речевой деятельности, но также нарушаются высшие психические функции.

Рассматривая в контексте тяжелых нарушений речи заикание, исследователями выяснено, что у детей с данным нарушением речевого развития не отмечается существенных изменений интеллекта (В. Калягин, Т. Овчинникова). Но вместе с тем, по мнению З. Тартаковского, отмечается ускоренный характер мышления в результате чего происходит своеобразное несогласование их артикуляционных возможностей и темпа мышления. Диффузный, неопределенный характер нарушений внимания, памяти и некоторых других процессов, что заключается в снижении общего потенциала структуризации деятельности также позволяет предусматривать наличие у лиц с заиканием трудностей процесса мышления. У лиц с заиканием отмечается достаточная сохранность логического мышления, способность структурировать воспринятый материал. Вместе с этим в мыслительном процессе данной категории лиц наблюдается склонность к избыточной детализации, значительная эмоциональная окрашенность, склонность к сомнениям и выбору вариантов. Мышление у лиц с заиканием связывает отдельные ощущения и обобщено восприятие речевых ударений, формирует представление и понятие о своем речевом дефекте, который определяет социально психологический статус личности в обществе [7].

В целом по данным исследований Н. Лобановой и Ю. Рудей дети с тяжелыми нарушениями речи характеризуются такими особенностями мыслительной деятельности:

— - трудностями в установлении причинно-следственных связей, в исполнении вербального варианта пробы на исключение четвертого лишнего, им недоступно выполнение предметного варианта пробы на аналогии, сложно сравнить предметы без опоры на зрительный образец;

— - исследования операций обобщения на вербальном и невербальном материале свидетельствуют о существенном отставании и своеобразии в развитии этой операции у старших дошкольников;

— - наличие серьезной диспропорции в развитии интуитивно-практического и словесно логического обобщения;

— - дети с трудностями дифференцируют существенное от общего, отображают в суждениях случайные стороны предметов или явлений, и не существенные взаимосвязи между ними;

— - трудностями в установлении сложных обобщений, обусловленных недоразвитием симультанных процессов при выделении основы для группирования объектов [14, 18].

Таким образом, определив и проанализировав типичные нарушения в состоянии интеллектуальной сферы и причины их возникновения, можно сделать выводы, что у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи начинает своеобразно развиваться интеллектуальная сфера. А поскольку когнитивные стили являются одним из компонентов интеллекта, можно допустить, что и они отмечаются особенностями своего формирования и развития. При определении преобладающих стилевых параметров у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи за основу были взяты методики С. Готшальда „Замаскированные фигуры” (полезависимость-полenezависимость), Дж. Кагана „Выбор парной фигуры” (импульсивность-рефлексивность) и Н. Стадненко, Т. Илляшенко „Кораблик” (аналитичность - синтетичность). С целью адаптации методик „Замаскированные фигуры” и „Выбор парной фигуры” для детей старшего дошкольного возраста инструментарий к ним разрабатывался самостоятельно [13, 22].

Методика „Замаскированные фигуры” Цель: определение ведущего когнитивного стиля в пределах параметра „полезависимость-полenezависимость”.

Оборудование: пять заданий, которые являют собой изображение геометрических фигур, при чем на каждом изображении содержится одна

простая фигура и четыре сложных, в часть из них вмонтирована простая фигура. Методика состоит из 5 заданий для самостоятельного выполнения и одного тренировочного задания. Каждое задание содержит одну простую фигуру и четыре сложных. Задание ребенка состоит в том, чтобы найти простую фигуру, которая вмонтирована в сложную, при этом контуры простой фигуры образуют часть сложной. *Определение ведущего стиля:* фиксируется время выполнения каждого задания и количество ошибок. Ошибкой является неправильный показ простых фигур, или их нахождение на протяжении больше чем 2 минуты.

Методика „*Выбор парной фигуры*” Цель: определение ведущего когнитивного стиля в пределах параметра „импульсивность-рефлексивность”. *Оборудование:* набор стимулов, объединенных в десять серий, в каждой серии есть четыре фигуры, которые отличаются одна от другой лишь мелкими деталями и одна эталонная фигура. Методика состоит из десяти заданий для самостоятельного выполнения и одного тренировочного задания. Каждое задание содержит одну эталонную фигуру и четыре фигуры, которые отличаются одна от другой лишь мелкими деталями. Задание ребенка состоит в том, чтобы найти фигуру, идентичную эталону. Экспериментатор сосредоточивает внимание ребенка на том, что она должна заданный рисунок отыскать как можно быстрее. *Определение ведущего стиля:* ведущий стиль определяется с учетом времени выполнения и правильности.

Методика „*Кораблик*”. Цель: определение ведущего когнитивного стиля в пределах параметра „аналитичность-синтетичность”. *Оборудование:* два одинаковых кораблика, вырезанные с картона, один из которых расчерчен на детали, и набор деталей. Пять из них (основные) идентичные составляющим кораблика и четыре лишь похожих на него. Ребенку демонстрируется не расчерченный образец, кораблика и предлагается сложить такой же, выбрав нужные детали среди тех, которые лежат рядом. При неудаче предлагается расчерченный кораблик с тем же заданием и при необходимости предоставляется помощь.

Виды помощи: а) указание на определенную ошибку, рекомендации примерять каждую деталь к не расчерченному кораблику; б) демонстрация расчерченного кораблика.

На базе предлагаемых для исследования методик нами были выделены следующие критерии, которые позволяли определить преобладание у ребенка определенного когнитивного стиля:

1. Направление „полезависимость-полenezависимость”: критерий определения полезависимого когнитивного стиля: показателем которого является то, что ребенок чувствует трудности в исполнении задания и тратит больше 2 минут на идентификацию эталонной фигуры; критерий определения полenezависимого когнитивного стиля: показателем которого является быстрое (до 2 минут) и правильное выявление эталонной фигуры.

2. Направление „импульсивность-рефлексивность”: критерий определения импульсного когнитивного стиля, его показателем является быстрое принятие решения, но без достаточного обоснования, когда, допустив ошибку, после замечаний ребенок опять находит ответ за короткое время, и без обдуманного выбора гипотез. Демонстрирует низкую способность к концентрации внимания; критерий определения рефлексивного когнитивного стиля, показателем которого является то, что ребенок тщательным образом обдумывает ответ, принимает осторожные, продуманные и точные ответы.

3. Направление „аналитичность-синтетичность”: критерий определения аналитического когнитивного стиля, показателем которого является, быстрое (до 2 минут) и правильное самостоятельное складывание кораблика из деталей, путем визуального ориентирования на целостный кораблик; критерий определения синтетического когнитивного стиля, показателем которого являются трудности в процессе выполнения задания, когда ориентируясь на изображение целостного кораблика, ребенок нуждается в помощи в предоставлении образца кораблика с расчерченными деталями.

3. Психолого-педагогические условия и методика формирования полистелевого поведения у детей старшего дошкольного возраста с

тяжелыми нарушениями речи. Подходы к разработке методики формирования когнитивных стилей и полистилевой стратегии решения заданий основываются на следующих теоретических положениях:

1. Когнитивные стили – фактор развития интеллектуального потенциала. В. Селиванов подчеркивает, что когнитивный стиль является связующим звеном между мышлением и целостной личностью. Он отображает меру обобщенности и дифференцированности аффекта от интеллекта и совмещает в себе индивидуальные отличия потребностно-мотивационного и перцептивного характера [19]. Исследователь отмечает регулятивный и познавательный эффекты стилевого феномена, которые способствуют производительной деятельности интеллекта. На существенность связи когнитивного стиля с интеллектом указывает И. Скотникова, которая считает, что когнитивные стили являются детерминантами стратегий интеллектуальной деятельности.

2. Полистилевое поведение в старшем дошкольном возрасте связано с пластичностью личностных параметров. Это связано с тем, что именно в детском возрасте мера подвижности, изменчивости личностного плана познавательной активности максимальна. Это обусловлено общим недоразвитием психологических структур ребенка, существованием более значительной перспективы развития, общей импульсивностью, а также подвижностью нервной системы в этом возрасте. Отсутствие достаточного личностного опыта, а значит готовых, отработанных форм и способов познавательного взаимодействия с объектом приводит к более легкой ассимиляции полярных действий, суждений, гипотез с соответствующим личностно эмоциональным сопровождением. Именно поэтому старший дошкольный возраст мы считаем наиболее оптимальным для формирования полистилевого поведения у детей с ТНР.

3. Поскольку когнитивные стили тесно связаны с интеллектуальной сферой, то формирование умственных действий должно происходить поэтапно, а также при использовании разных способов действия. Способы действия могут

иметь разную форму: материальную, внешнеречевую, умственную. Материальная форма – это объект действия который представлен реальными предметами, или материализованными (модели, схемы, чертежи). Эти формы дают возможность раскрыть содержание действия – состав операций, их последовательность, осуществить объективный контроль за выполнением каждой операции, которая входит в состав действия [1]. Для внешнеречевой формы действия характерно представления объекта действия в виде речи – устной или письменной, рассуждение вслух. При этом действия приобретают теоретический, идеальный вид, в то же время сопровождаются внешним наблюдением. Умственная форма действия происходит внутренне, ее структурными элементами является представление, понятие, операции, которые осуществляются мысленно. Такое действие уже прошло путь интериоризации.

Процесс формирования умственных действий за П. Гальпериным в обобщенном виде можно представить таким образом: I этап – действие мотивируется, то есть, вводится в структуру определенной деятельности и направляется на конкретную цель; II этап – складывается схема ориентировочной основы действия, то есть, создаются условия достижения цели. В процессе усвоения действия эта схема проверяется и уточняется; III этап – формирование действия в материальной (материализованной) форме; IV этап – социализированная речь, условия выполнения действия отображаются в речи, которая выступает опорой становления действия [4].

Таким образом, в процессе овладения любым структурным компонентом интеллектуальной деятельности, механизмы формирования умственного действия имеют единственную психологическую основу. Они предусматривают организацию внешних (практических) действий на специально созданной основе и постепенный их переход во внутренний план.

4. Ребенок является субъектом коррекционного влияния, потому коррекционная работа без учета ее субъективного опыта, ее индивидуальных особенностей не может быть эффективной. Правильно организованный коррекционный процесс должен строиться на основе максимальной

дифференциации и индивидуализации коррекционной работы с детьми, своевременного учета их конкретных достижений и ближайших потенциальных возможностей.

5. Проведение коррекционной работы с учетом ведущего вида деятельности. Именно в старшем дошкольном возрасте создаются условия для изменения ведущего вида деятельности, начинается постепенный переход от игровой к учебной деятельности. В связи с этим, в структуру коррекционных занятий нами были включены как игровые, так и учебные формы работы, с преобладанием игровых.

Разработка и реализация методики осуществлялись на основе следующих психолого-педагогических условий:

1. Активное осознанное овладение ребенком в процессе деятельности основными ее компонентами (мотивационно ориентировочными, операционными, оценочно-контрольными). Необходимым было привлечение внимания детей к собственной регуляции действий, формированию интереса к ней. Это достигалось как путем организации интересных игровых и учебных занятий, так и путем поддержки активного отношения ребенка к деятельности, которая должна вызывать позитивные эмоции от ее осуществления.

2. Формирование полистилевого поведения при решении заданий нуждается в организации ситуации успеха в деятельности каждого ребенка. При этом важной является поддержка любых усилий ребенка. Ребенок должен переживать успех при выполнении заданий, поэтому они предъявляются в порядке нарастания сложности.

3. На каждом этапе формирования полистилевой стратегии решения заданий должны учитываться индивидуальные особенности, конкретные достижения каждого ребенка, которые дадут возможность реализовать индивидуальный подход в процессе коррекционно-развивающей работы и улучшить ее результативность.

4. Ориентация на зону ближайшего развития ребенка, даст возможность реализовать его ближайшие потенциальные возможности.

Оптимальные условия для формирования когнитивных стилей у детей старшего дошкольного возраста из ТНР создаются тогда, когда предлагаются задания, которые опережают уровень их актуального развития, но не выходят за пределы потенциальных возможностей.

5. Создание коррекционно-развивающей среды, которая предусматривает комплексное психолого-педагогическое влияние и интеграцию разных видов деятельности.

Основными средствами реализации отмеченных теоретических положений и психолого-педагогических условий были следующие: эмоционально окрашены виды деятельности (изобразительная деятельность, конструирование, лепка); дидактические, подвижные и логические игры и игровые задания; наглядные модели – изображения предметов, образцы.

Формирующий эксперимент состоял с подготовительного и основного этапа. Целью подготовительного этапа было формирование основы для переработки информации через развитие пространственных представлений с целью последующего развития полистилевого поведения. Целью основного этапа было формирование таких когнитивных стилей как полнезависимость, рефлексивность, синтетичность и внедрение полистилевой стратегии решения заданий.

Методика предусматривала следующие этапы формирования полистилевой стратегии решения когнитивных заданий детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

1. Развитие пространственных представлений как основы для переработки информации. Пространственные представления приобретают особое значение в период подготовки ребенка к школе и школьному обучению, поскольку они являются базисом, на котором надстраивается вся совокупность высших психических процессов. Повышение уровня функционирования пространственных представлений будет способствовать усвоению таких базовых алгоритмов, которые облегчат восприятие и переработку полученной информации [8, 9, 12]. Поскольку система, которая отображает категории

пространства, имеет сложное строение, то формирование пространственных представлений и понятий у старших дошкольников из ТНР необходимо начинать с низшего уровня: дети не смогут понять и усвоить пространственные отношения высшего порядка, если не завладеют их азами.

Учитывая выше обозначенное, мы считаем, что формирование категории пространства у детей старшего дошкольного возраста из ТНР должно иметь такую последовательность: 1) осознание схемы собственного тела (дифференциация представлений детей о верхних и нижних частях тела, фронтальных и боковых сторонах тела, правой и левой его части) и формирования пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов и тела; 2) формирование представлений ребенка о трех измерениях пространства; 3) формирование умения структурировать одномерное пространство; 4) формирование умения структурировать двумерное пространство; 5) формирование проекционных представлений – умение передавать трехмерные объекты на плоскости.

Подготовительный этап предусматривал проведение 6-ти занятий с формирования категории пространства. Занятия проводились в индивидуальной форме.

II. Развитие способности к полистилевому решению заданий. Основной целью второго этапа формирования было: 1) формировать у детей независимость от поля в процессе выполнения перцептивных заданий. Для этого были предоставлены такие задания: создать ситуацию успеха в процессе выполнения заданий; стимулировать мыслительную активность; обобщить представление о структуре простых стимульных фигур; научить дифференцировать сложные изображения; 2) формировать рефлексивный когнитивный стиль путем выполнения следующих заданий: стимулировать мыслительную активность; развивать внимание, в частности его концентрированность; развивать умение применять систематичность при анализе предметов, заданий; научить ребенка тщательным образом обдумывать перед принятием решения; 3) формировать синтетический когнитивный стиль

при условии выполнения таких заданий: развивать умение выделять общие признаки между предметами и объединять предметы на основе этих общих признаков; развивать способность выделять и ориентироваться на скрытые характеристики объектов, на дополнительные признаки; 4) формировать полистилеву стратегию выполнения когнитивных заданий.

Основной этап формирования предусматривал проведение 22 занятий, направленных на развитие отмеченных когнитивных стилей и полистилевого поведения. Занятия проводились в индивидуальной форме.

Таким образом, обоснованные нами психолого-педагогические условия формирования когнитивных стилей и полистилевой стратегии выполнения заданий дают возможность на качественно новом уровне усовершенствовать коррекционно-развивающую работу с детьми старшего дошкольного возраста с ТНР с целью предупреждения будущих трудностей учебной деятельности.

Проведенное теоретическое и экспериментальное исследование проблемы формирования когнитивных стилей у детей старшего дошкольного возраста с ТНР позволяет сделать следующие выводы:

1. На основании анализа специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, мы определили понятие когнитивного стиля как стойкой характеристики индивидуальности, трансверсальную способность, индивидуально своеобразный способ переработки информации, которая воспринимается. Выяснили, что когнитивные стили отражаются на способах восприятия, структуризации, категоризации, понимании и интерпретации информации. Они являются достаточно стойкой характеристикой в течение жизни, определяют как академические успехи, так и социальное поведение. Интерес для педагогической практики и науки представляют те когнитивные стили, которые имеют высокую корреляционную связь с результативностью учебной деятельности, а именно: „полезависимость-полenezависимость”; „аналитичность-синтетичность”; „импульсивность-рефлексивность”.

2. Нами выяснено, что у детей с тяжелыми нарушениями речи снижены интеллектуальные операции, которые требуют участия речи, в частности те, которые отвечают за произвольность и осознанность. Недоразвитие этих функций провоцирует возникновение вторичной задержки психического развития у детей с ТНР и отражается на разных сторонах когнитивной деятельности, и на формировании когнитивного стиля в частности.

3. Теоретически обосновали методику формирования полистилевой стратегии решения заданий у детей старшего дошкольного возраста с ТНР. Разработка и апробация методики формирования осуществлялась на основе определенных нами психолого-педагогических условий. Мы полагаем, что формирование полистилевого поведения у детей старшего дошкольного возраста с ТНР может быть успешным при условии целеустремленного влияния на познавательную сферу ребенка и при поэтапной организации работы с формирования полистилевой стратегии решения когнитивных заданий. Проведенное исследование с проблемы изучения когнитивных стилей дает возможность на качественно новом уровне усовершенствовать коррекционно-развивающую работу с детьми старшего дошкольного возраста с ТНР. Перспективу последующего решения проблемы видим в широком применении методики формирования полистилевого поведения в коррекционно-развивающей работе с детьми старшего дошкольного возраста с ТНР.

Литература:

1. Азаров В. Н. Структура импульсивного и рефлексивно-волевого стилей дейсвоания / В. Н. Азаров // Вопросы психологии. – 1988. – №3. – С. 132-138.
2. Большой психологический словарь / [ред. Б. Мерещаков, В. Зинченко] – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
3. Бурменская Г. В. Типологический анализ онтогенеза индивидуальных различий / Г. В. Бурменская // Вопросы психологии. – 2002. – №2. – С. 5-12.

4. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. – М. : Наука, 1966. – С. 236–277.
5. Дьяченко О. М. Проблема индивидуальных различий в интеллектуальном развитии ребёнка / О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 138-146.
6. Егорова М. С. Проблема зависимости-независимости от поля и возможности её исследования в генетике поведения / М. С. Егорова // Вопросы психологии. – 1981. – № 4. – С.161-168.
7. Калягин В. А. Логопсихология / В. А. Калягин, Т. С. Овчиникова: [учеб. пособие для студ. высш. учеб заведений.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 320 с.
8. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Клаус Г. – М. : «АСТ-ПРЕСС», 1987. – С. 345
9. Когнитивная психология / [под ред. Д. В. Ушакова, В. Н. Дружинина]. – М. : ПЕРСЕ., 2002. – 480 с.
10. Колга В. Семинар по когнитивным стилям / В. Колга, И. Лебедева, В. Агиев // Вопросы психологии. – 1986. – № 5. – С. 187-189.
11. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / Н. Корнев – Спб. : Речь, 2006. – с. 380. : ил.
12. Либин А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В Либин – М. : Смысл, 1999. – 246 с.
13. Лобанов А. П. Психология интеллекта и когнитивных стилей / Лобанов А. П. – Минск : Агенство Владимира Гревцова, 2008. – 296 с.
14. Лобанова Н. Е. Особенности операций обобщения у старших дошкольников с речевым недоразвитием / Н. Е. Лобанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. – №6. – С. 43-49.
15. Малиованова Е. Л. Развитие пространственных представлений как профилактика школьной неуспеваемости. Дети старшего дошкольного

- возраста с нарушением речи / Е. Л. Малиованова // Дошкольное воспитание. – 2008. – №11. – С. 67-74.
16. Малиованова Е. Л. Формирование пространственно-временных отношений в системе коррекционного обучения детей с нарушениями речи / Е. Л. Малиованова // Логопедия сегодня. – 2009. – №1. – С. 59-61.
17. Палей А. И. Модальностная структура эмоциональности и когнитивный стиль / А. И. Палей // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 118-126.
18. Рудей Ю. С. Состояние слухоречевой, зрительной памяти и интеллектуальной деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи / Ю. С. Рудей // Коррекционная педагогика. – 2008. – №2. – С. 75-77.
19. Селиванов В. В. Мышление в личностном развитии субъекта: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01 / Селиванов Владимир Владимирович. – Смоленск, 2003. – 382 с.
20. Соботович Є. Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 2002. – № 1. – С. 2-7.
21. Тарасун В. В. Трансверсальні здібності: оцінювання і розвиток – [Науково-методичний посібник] / В. В. Тарасун, О. І. Мякушко; [за ред. Тарасун В. В.] – К. : Актуальна освіта, 2005. – 160 с. з іл..
22. Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума / Холодная М. А. – СПб. : Питер , 2004. – 384 с.
23. Шкуратова И. П. Теоретические проблемы диагностики полезависимости – полenezависимости / И. П. Шкуратова // Методы психологии. Ежегодник РПО. – Ростов н/Дону, 1997. – Т. 3. Вып. 2. – С. 293-294.

Сведения об авторе:

Омельченко Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, ст. преподаватель кафедры социальной и коррекционной педагогики Полтавского национального педагогического университета имени В.Г. Короленко.

Федорович Людмила Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной и коррекционной педагогики Полтавского национального педагогического университета имени В.Г. Короленко.

Адрес заведения:

Кафедра социальной и коррекционной педагогики

НППУ им. В.Г. Короленко

Вул. Остроградского 2

г. Полтава, 36003

Домашний адрес автора:

Федорович Л.А.

вул. Фрунзе 44, кв. 19

г. Полтава, 36024.

дом. т. 8 (0532) 54-37-45

моб.т.: 8-050-235-96-86.