

модействия с людьми, научение искусству понимать друг друга и сопереживать друг другу, развитие талантов взаимопомощи, умения конструктивно решать конфликтные ситуации и гибкости поведения; ориентация на интериоризацию общих законов нравственности и законов развития, соединенные с опорой на них в практической деятельности, в межличностных отношениях и в оценках себя и других.

Другой путь – становление и развитие гармонии составных частей образования – обучения и воспитания. Игнорирование функции воспитания в образовательном процессе привело уже к тому, что сильный попирает слабого, у большинства школьников сформировался либо комплекс неполноценности, либо комплекс превосходства, этическая составляющая оказалась вытесненной из содержания образования.

Итогом образования должно стать формирование нравственной культуры, представляющей собой единство знаний, чувств, ценностей и поведения, формирование у молодого человека нравственных ценностей, которые позволили бы ему различать добро и зло, закон и беззаконие, справедливость и несправедливость, красоту и безобразие, так как потеря нравственных ориентиров – начало разрушения личности. Возможно даже развитие своего рода иммунитета к этим порокам, столь широко, увя, распространенным в современном обществе. Нравственное развитие личности должно стать законом и требованием времени. Так как отсутствие системы ценностей, ориентированной на общечеловеческие,

гуманистические ценности, отсутствие осмысленности жизни и осознанного его смысла, основанного на общечеловеческой этике и морали чревато проблемами не только для самой личности, для ее устойчивости к жизненным трудностям, соблазнам легкого достижения эгоистических целей, ведущих к саморазрушению, но и для общества в целом, которое с таким «багажом» просто не может двигаться вперед и развиваться.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М., 1977. – 344 с.
2. Ананьев, Б. Г. Избранные труды: в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М., 1980. – Т. 1. – 232 с.
3. Братусь, Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М., 1988. – 301 с.
4. Коган, Л. Н. Цель и смысл жизни человека / Л. Н. Коган. – М., 1984.
5. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – М., 1992. – 16 с.
6. Ткачук, В. А. Ценностно-мотивационная сфера больных наркоманией / В. А. Ткачук, И. И. Бортенев, Ю. А. Парфенов, К. В. Модин // Ананьевские чтения – 2004: материалы научно-практической конференции / под ред. Л. А. Цветковой, Г. М. Яковлева. – СПб., 2004. – 786 с.
7. Яницкий, М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово, 2000. – 204 с.

УДК 159.95 + 159.9:02

А. В. Сухих, Н. И. Корытченкова

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ВОСПРИЯТИЯ ТЕСТОВ СТУДЕНТАМИ ВУЗА

Исследование, направленное на выявление особенностей мышления субъектов учения и восприятия ими научных, учебных текстов и художественных произведений, выполнено на кафедре психологии КемГУ в рамках научной темы (ГРНТИ 15.21.41, 15.81.49) «Интенсификация и оптимизация познавательной деятельности субъектов учения» при поддержке гранта АКО «Государственный контракт на выполнение НИ и ОКТР» в рамках региональной целевой программы «Региональный заказ на научные исследования» на 2003–2006 гг.

Целью исследования являлось выявление взаимосвязи параметров когнитивного стиля мышления с особенностями восприятия научных, учебных и художественных текстов.

По результатам теоретического анализа и пилотажного экспериментального изучения объекта исследования нами сформулирована рабочая гипотеза о существовании тесной связи интегрального когнитивного стиля с абстрактным целостным типом восприятия текстов, а дифференциального сти-

ля познания – с локальным фрагментарным субъективным отражением реальности.

Феноменология, анализ понятий

В первой части работы сделаем попытку раскрыть сущность, внутреннее содержание таких базовых понятий в когнитивной психологии, как «понимание» и «когнитивный стиль». Постараемся понять их в единстве многообразных и противоречивых форм, определений, подходов. Как утверждал А. А. Брудный, «...необходима наука понимать. Понимание соединяет в единый узел познание и общение, понимание позволяет проникнуть в скрытое, прорицать будущее, предупреждать опасности» [6, с. 6].

В психологическом словаре А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского читаем: «Понимание – способность постичь смысл и значение чего-либо и достигнутый благодаря этому результат» [8, с. 288]. Рассматриваемые понятия находятся в рамках научной области знаний когнитивной психологии. Эта область знаний 60-х годов XX века М. Брод-

мента, Г. У. Найсера, Д. Норманна, Дж. Брунера и др. изучает различные когнитивные (познавательные) характеристики: организацию семантической памяти; прогнозирование, прием, переработку и хранение информации; обнаружение сенсорных сигналов; процессы чтения; распознавание образов; решение мыслительных задач; восприятие; когнитивные стили; модели интеллекта; забывание и интерференцию и др.

Известно, что понятие «стиль» в психологию впервые ввел А. Адлер с целью дать характеристику индивидуального своеобразия жизненного пути личности. По его мнению «стиль», складывается как защитная реакция на угрозу дезадаптации.

В дальнейшем стиль понимался и понимается в настоящее время как инструментальная характеристика индивидуальности, как универсальная характеристика жизни человека. Она связывает в единое целое биологические, психологические и социальные аспекты бытия.

Стиль – это взаимодействие. В психологической литературе можно встретить такие понятия: «стиль жизни», «стиль общения», «стиль руководства», «когнитивный стиль», «стиль реагирования», «стиль поведения», «перцептивный стиль», («стиль восприятия») и, наконец, «индивидуальный стиль деятельности». Французский натуралист Г. де Бюффон (XVIII в.) дал такое определение: «Стиль – это человек».

В концепциях А. Адлера, Г. Олпорта, Г. Роршаха фактически отождествляются понятия «стиль», «индивидуальность», «жизнедеятельность». В. Гёте (1936) считал, что «стиль – это проявление высших свойств индивидуальности человека». Термин «когнитивный стиль» предложен американским психологом Р. Гарднером (1959). Отечественные психологи В. М. Русалов и С. Э. Паралис предприняли попытку установить связь между структурами темперамента личности (пластичность, темп, эмоциональность, эргичность) со свойствами её когнитивной системы [9]. Ими было доказано, что предметная и социальная пластичность наиболее тесно коррелируют со свойствами когнитивного стиля «простота – сложность». Было высказано предположение, что данные свойства темперамента являются исходными конструктами, лежащими в основе развития более сложных когнитивных свойств личности.

Есть исследования [3; 4], которые говорят в пользу высокой корреляции между синтетическим стилем мышления и уровнем креативности субъекта [2]. Существует в психологии и такой подход, при котором индивидуальный стиль рассматривается как эффективный путь приспособления к объективным требованиям определенного вида деятельности (М. Р. Щукин, А. К. Байхметов). Л. Я. Дорфман (1994) указывает на то, что после приспособления происходит смещение от компенсаторной активности в сторону активности преобразований действительности [7].

На наш взгляд, способности субъектов учения не полностью соответствуют требованиям,

предъявляемым в учебном процессе. Поэтому у них вырабатывается свой индивидуальный стиль, определяющий качественный результат труда, успешность в учебной и научной деятельности.

Исходя из этого, можно сделать вывод о существовании эффективных и неэффективных когнитивных стилей. При этом эффективность следует рассматривать в контексте конкретных видов деятельности, поведения, реагирования, мышления, чтения (восприятия текстов) и структуры умственных способностей в целом.

Предполагаемая субъектом учения когнитивная стратегия переработки учебной информации должна детерминировать подготовку и целенаправленную передачу учебного материала педагогом.

В психологии познавательной деятельности отечественными и зарубежными психологами уделяется внимание изучению таких параметров когнитивного стиля: «зависимость от поля и независимость» («полезависимость» и «полenezависимость») (Witkin, 1949; Globerson, 1983; Hatry, 1961); «импульсивность – рефлексивность» (Каган, 1966; Block, 1980; Messer, 1976); «аналитичность-синтетичность» («концептуальная») (Gardner, 1959); (Petitnew, 139) (Bieri, 1959) (Holzman, 1966; Gardner, 1968) (Glaser, 1982; Lowe, 1985).

В своих работах Г. А. Берулава (1993) определяет два разных параметра когнитивного стиля «дифференциальность и интегральность» (Д-И) [4; 5]. Для дифференциального стиля, считает автор, присуща опора на использование понятий меньшей степени обобщенности, на большую конкретность, эмпиричность мышления и фрагментарность «образа мира». Для интегрального стиля характерна ориентация субъекта на целостное восприятие объекта познания, на понятийные абстракции высокого порядка, на обобщенный «образ мира».

Сформулируем в результате анализа работ отечественного психолога Г. А. Берулава основные параметры когнитивного стиля «дифференциальность и интегральность»: 1) обобщенность «образ мира», его основные характеристики – абстрактность и конкретность; 2) эмоциональное насыщение (наполненность) когнитивных процессов (восприятия, памяти, воображения, мышления); 3) активность как свойство личности и когнитивных процессов. У когнитивного стиля типа «Д-И» существуют два полюса: с одной стороны – интегральный, с другой – дифференциальный.

Характеристики первого полюса определяются высоким уровнем абстрактного мышления, целостным восприятием окружающего мира, обобщенностью. Второй полюс характеризуется конкретностью мышления субъекта, фрагментарным восприятием окружающего мира (в том числе учебных, научных текстов и художественных произведений при чтении) – (прим. авт.).

Когнитивный стиль познавательной деятельности указывает на один из нескольких классов стиливых проявлений – индивидуальную специфику функционирования когнитивных процессов. Эту специфику можно рассматривать как один из фак-

торов интеграции личности и использовать её в разработке общего подхода к изучению стилевого своеобразия человека. Психолог К. А. Абульханова-Славская сделала вывод о том, что «...стиль восприятия, когнитивный стиль познавательной деятельности – это все лишь фрагменты «жизненного стиля». При этом, – заключает она, – «...активность в одних случаях реализуется действительно-практически, в других – структурно-умозрительно» [1, с. 52].

В своих исследованиях на кафедре психологии мы формулируем гипотезы об обусловленности когнитивного стиля свойствами личности, а результатов её труда – когнитивными стилями познавательной деятельности. Например, «успеваемость субъектов учения по естественно-научным и точным дисциплинам обуславливается интегральным когнитивным стилем мышления». Мы находим подтверждение нами полученных данных и в других источниках о том, что, к сожалению, современное естественно-научное образование не всегда ориентировано на формирование у субъектов учения интегрального способа мышления.

Наряду с этими размышлениями о стилевых особенностях познания нами поддерживается идея непротивопоставления интеллекта когнитивному стилю, а органическое «вписывание», «вплетание» стиля – в устойчивую структуру умственных способностей.

Познание можно толковать как приобретение знаний, постижение закономерностей объективного мира. Познание – это и совокупность знаний в определенной области. Познать, постичь, приобрести знания, узнать – смысл этих слов сводится к познанию, отсюда и определения «познавательный», «когнитивный». В свою очередь, познание происходит с помощью психических процессов, когда сенсорная информация трансформируется, редуцируется, усиливается, подготавливается для хранения, запоминается, сохраняется, извлекается и используется. Познание сопровождается эмоциональными процессами, мотивацией, установками, позициями, отношениями, предпочтениями и др.

На основании теоретического анализа литературы по когнитивной психологии можно сделать следующие выводы:

1. Когнитивный стиль характеризует свойства субъекта деятельности на уровне психических познавательных процессов, он определяет особенности переработки информации, способы взаимодействия человека с информационным полем.

2. В рамках диагностируемого когнитивного стиля определяются стилевые особенности мышления, которые тесно связаны с личностными характеристиками в целом.

3. Когнитивный стиль выступает как устойчивая характеристика индивидуальности. Диагностируемые параметры когнитивного стиля можно использовать при изучении стилевого своеобразия человека.

4. Существует тесная корреляционная связь между когнитивным стилем мышления и уровнем

креативности субъекта для определенных предметных областей познания.

5. Существует три направления исследований данной проблемы: 1) личностные диспозиции; 2) характеристика когнитивных процессов; 3) исследование параметров стиля поведения деятельности.

6. Актуализация стилевых особенностей мышления осуществляется в сфере бессознательного и подсознательного, в дальнейшем они могут осознаваться.

7. Выделяются две стадии сформированности мышления: дифференциальная стадия и синтетическая (интегральная).

8. Понятие следует рассматривать как одну из форм реализации логического мышления, это высший уровень общения, характерный для мышления словесно-логического. Понятия могут быть конкретными и абстрактными. Наиболее абстрактные понятия называют категориями.

9. Познание – совокупность психических процессов трансформации, переработки сенсорной первоначальной информации, хранения, извлечения, воспроизведения и использования её в виде знаний.

В своих исследованиях мы используем такую трактовку понятий «восприятие», «восприятие текста» и «восприятие художественного произведения». Восприятие – «целостное отражение предметов ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности» [8, с. 66]. Будучи необходимым этапом познания, оно всегда в большей или меньшей степени связано с мышлением, памятью, вниманием, направляется мотивацией и имеет определенную аффективно-эмоциональную окраску. Различают восприятие адекватное реальности и иллюзии. Решающее значение для проверки и коррекции перцептивного образа является включенность восприятия в процессы практической деятельности, общения, чтения, научного исследования.

Восприятие художественных текстов невозможно без ясного представления о сущности парадоксального тембра и способности отражать в своей внутренней речи уже гораздо более сложные, самостоятельные, а иногда даже идеосинкретические явления. Как отмечает М. С. Чаковская, «произведение словесно-художественного творчества от начала до конца читается с парадоксальным (выражающим различные экспрессивно-эмоционально-оценочные элементы) тембром потому, что ни одно из включенных в него слов или предложений не имеет целью соотносить высказывание с реальными, объективно существующими событиями действительности» [13, с. 94]. В художественном тексте существует бесконечное многообразие вариантов, отражающих специфику авторского содержания – намерения. Поэтому, читая художественные произведения, читатель постоянно сталкивается с игрой, переплетением разновидностей парадоксального тембра, с их сложными модификациями. Читатель-

профессионал обладает способностью достаточно быстро, читая текст, в своем сознании ощущать и воссоздавать интонацию автора-художника, реагировать на те оттенки мыслей и чувств, которые заключены в тексте.

Процесс чтения различных текстов включает в себя две стороны: одну, которая находит свое выражение в движении глаз и в речи-звуко-двигательных процессах, и другую, выражающуюся в движении мыслей, чувств и намерений читающего, вызванных содержанием читаемого. Обстоятельный анализ чтения возможен лишь в том случае, если будут рассмотрены обе стороны в их взаимодействии.

Под продуктивностью чтения как сложного вида коммуникативной деятельности мы понимаем соответствие результата чтения его задаче, адекватность понимания текста. Продуктивность чтения зависит от содержания текста, соответствия его имеющимся у читателя знаниям, внешнего оформления текста, условий чтения, навыка чтения, читательской установкой и ориентацией, а также литературным багажом у читателя, его начитанностью, чувством стиля в прозе и поэзии и творческими способностями. Как доказывает в своем исследовании И. В. Усачева, «полная ориентировка в научном или учебном стиле немыслима без овладения логическими закономерностями создания текстов этого типа» [12, с. 26]. В основе овладения эффективным восприятием и гибкостью чтения лежит логическая и лингвистическая грамотность читателя, владения закономерностями порождения текстов различных типов изложения (описание, рассуждение, доказательство, полемика, повествование).

Учебный и научный тексты рекомендуется отрабатывать в двух режимах чтения – ознакомительном и изучающем. На этом разделении режимов восприятия текстов и обработки информации основана методика измерения гибкости чтения учебных и научных текстов.

Методики

Для психодиагностического исследования *когнитивного стиля мышления* субъектов учения была использована проективная интерпретативная методика «Тест // Дифференциальность – интегральность» автора Г. А. Берулава [5].

Каждому участнику эксперимента индивидуально предъявлялись 15 сюжетных картин. Картины выкладывались на стол последовательно и с каждой из них экспериментатором задавался вопрос: «Что изображено на картине?». Испытуемый внимательно рассматривал иллюстрации и письменно на бланке записывал ответы. Для маскировки мы включали 2–3 фоновые иллюстрации, которые в дальнейшем не обрабатывались.

Выполняя данные краткосрочные задания, участник эксперимента ставился в ситуацию необходимости определения своего личного отношения к предъявляемому изображению (сцене) за счет осуществления субъективного отбора и упорядочения информации при создании образа.

По результатам выполненного задания определялось процентное содержание параметров когнитивного стиля (дифференциального и интегрального) для каждого испытуемого.

Для испытуемых с интегральным когнитивным стилем характерна ориентация на целостное восприятие объекта познания, на понятийные абстракции наиболее высокого порядка, обобщенный «образ мира».

Интегральный стиль респондента диагностируется в том случае, если он устойчиво (от 100 до 70 % случаев) определяет предлагаемую ситуацию как целостную, выстраивая обобщенный образ. Интегральный стиль характеризуется тем, что создаваемый субъектом образ ситуации, с одной стороны, целостен и обобщен, а с другой – более абстрактен, чем при дифференциальном стиле мышления.

В рамках интегрального стиля выделяются стратегии: теоретическая и деятельностьная. В соответствии с этим *интегрально-теоретический (ИТ)* стиль имеет место в том случае, если предъявляемая ситуация оценивается с помощью одного, как правило, абстрактного понятия, которое символизирует для респондента *смысл* предъявленной ситуации. *Интегрально-деятельностный (ИД)* стиль диагностируется в том случае, если, оцениваясь как единый целостный образ, объект рассматривается в действии, движении, деятельности.

Для дифференциального когнитивного стиля присуща опора на использование понятий меньшей степени обобщенности на конкретность и эмпиричность мышления, фрагментарность «образ мира». Дифференциальный стиль мышления имеет место в том случае, если субъект устойчиво структурирует ситуацию посредством нескольких объектов или фрагментов предложенной картины (сцены). Понятия, используемые им для оценки ситуации, носят конкретный (предметный) характер.

В свою очередь, в рамках когнитивного стиля у испытуемых выявляются три стратегии: теоретическая (ДТ); деятельностьная (ДД); эмоциональная (ДЭ). Дифференциально-теоретический стиль диагностируется, если ситуация оценивается в статике и заканчивается её тщательной дифференциацией на несколько объектов (элементов). Дифференциально-деятельностный стиль характеризуется тем, что ситуация и объекты рассматриваются в динамике, в движении, в действии. В рамках дифференциально-эмоционального стиля объекты не просто анализируются, перечисляются в динамике, а ситуации придается эмоциональная насыщенность, наполненность за счет введения какого-либо сюжета или же использования эмоционально окрашенных определений. Необходимо отметить, что данный стиль может быть как *деятельностно-активным (А+)*, так и *деятельностно-пассивным (А-)*.

Для определения индивидуального стиля усвоения информации использована методика, ориентированная на выявление ведущих способов, предпочитаемых типов, моделей по сбору информации. Каждому участнику эксперимента предлагается на

бланке 10 рядов по 4 слова. У слов необходимо поставить один из 4 баллов: 4 – если оно (слово) лучше всего описывает вас; 3 – если оно хорошо описывает вас; 2 – если оно более-менее описывает вас; 1 – если оно совсем не подходит вам.

В бланке ответов расположены 4 колонки по 10 слов: в первой колонке приводятся такие слова: увлеченный, восприимчивый, чувствующий, принимающий, интуитивный, конкретный, ориентированный на настоящее, открытый для нового, опытный, интенсивный; 2-я колонка слов: бесстрастный, наблюдающий, осведомленный, расспрашивающий, внимательный, задумчивый, проницательный, наблюдательный, сдержанный, экстремальный; 3-я колонка слов: разграничивающий, аналитичный, думающий, оценивающий, логичный, абстрактный, ориентированный на будущее, интеллигентный, рациональный, полезный; 4-я колонка слов: соответствующий, практичный, делающий, рискованный, продуктивный, активный, компетентный, ответственный, направленный на задачу.

Для подсчета итоговых результатов суммируются цифры в каждой из 4 колонок. Самый высокий балл указывает на предпочитаемый индивидуальный стиль усвоения информации:

1) конкретно-последовательный; 2) абстрактно-произвольный; 3) абстрактно-последовательный; 4) конкретно-произвольный.

По результатам все участники эксперимента распределяются по четырем группам.

С целью измерения *гибкости чтения* нами использована методика И. В. Усачевой [11, с. 27–28]. Для этого подбирается логически завершённый текст (часть текста) и предлагается испытуемому для чтения с первой установкой «ознакомиться с текстом», а затем со второй установкой «изучить текст». Замеряется время начала и окончания чтения. Время ознакомления с текстом t_1 подсчитывается отдельно от времени чтения с установкой «изучить текст» (t_2). Для определения количества слов в тексте используется величина, которая называется средняя длина русского слова, она установлена лингвистами размером в 6,37 печатных знаков.

Скорости ознакомительного и изучающего чтения определяются отношением количество слов в тексте и времени чтения, соответственно $V_{\text{озн}}$ и $V_{\text{изуч}}$ слов в минуту. Гибкость чтения измеряется по разности между максимальной и минимальной скоростями чтения для конкретного читателя (предполагается, что при ознакомлении читатель может развивать максимальную для себя скорость, а при изучении текста студент читает с минимальной скоростью). Считается, что высокой гибкостью чтения является гибкость порядка 300 слов в минуту, средний показатель гибкости – 125–150 слов в минуту и неудовлетворительный уровень – ниже 100 слов в минуту. Эти показатели использованы в нашем исследовании для группировки всей выборки читателей, участвующих в эксперименте (группа с высокими показателями гибкости чтения, группа со средними и группа с низкими уровнями гибкости).

Анализ, обсуждение результатов исследования.

Выводы

В экспериментальном исследовании (2003–2005 гг.) приняло участие 75 студентов 2-х и 3-х курсов университета, изучающих основные дисциплины и спецкурсы на межфакультетской кафедре психологии. На 1-м этапе проводилась психодиагностика когнитивных стилей мышления. По результатам изучения стилевых особенностей мышления было сформировано 5 групп испытуемых, соответственно с интегрально-деятельностным, дифференциально-теоретическим, эмоциональным и деятельностным стилями познания действительности.

Второй этап исследования заключается в измерении гибкости чтения учебных и научных текстов. На основе полученных данных и нормативов, заложенных в методике, были созданы три группы испытуемых с высокой гибкостью чтения, средней и низкой. Во второй этап работы входило и выявление 5 групп участников эксперимента по признакам: 1) мотивы чтения художественных произведений; 2) установки на чтение литературы; 3) интересы; 4) стимуляторы; 5) восприятие (полнота, целостность); 6) критерии оценки произведения в целом, автора и персонажей; 7) последствия чтения; использование знаний, полученных при чтении литературы. С этой целью использовались формы опроса, беседы и интервью.

Таким образом нами были сформированы группы: 1) читатели–«эстеты» с целостным, адекватным, эстетическим восприятием; 2) группа читателей–«интеллектуалов–рационалистов» с поверхностным восприятием сюжета, образов, персонажей произведения при слабом проявлении воображения и эмоций; 3) в третью группу испытуемых вошли читатели–«этики» с недостаточно целостным восприятием художественного текста, без связи с различными его элементами (локальным восприятием); при этом идейное содержание этиками понимается упрощенно; 4) четвертую группу организовали читатели–«гедонисты» с развлекательными мотивами и с весьма фрагментарным восприятием текста; 5) в пятую группу вошли читатели–«эмотивы» с установкой на переживание, сочувствие, тревожность, волнение, чувства. Восприятие читателей–«эмотивов» также фрагментарное, поверхностное, выборочное.

Для проведения корреляционного и сравнительного анализов была использована компьютерная программа «Statistica». При этом статистически достоверными принимались результаты анализа на уровне значимости ($p \leq 0,05$) и критических значений: 1) коэффициента корреляции при $n = 75$ $r_{\text{кр}} = 0,21$; при $n = 25$ $r_{\text{кр}} = 0,40$; при $n = 15$ $r_{\text{кр}} = 0,51$; 2) критического значения t -критерия Стьюдента при $n = 75$ $t_{\text{ст}} = 1,99$; при $n = 25$ $t_{\text{ст}} = 2,01$; при $n = 15$ $t_{\text{ст}} = 2,04$.

На основании результатов эмпирического исследования когнитивных стилей и особенностей восприятия научных, учебных и художественных текстов сформулированы выводы:

1. Существует тесная связь параметров когнитивного стиля мышления с особенностями восприятия научных, учебных и художественных текстов (полнота, целостность, фрагментарность, конкретность, абстрактность, локальность и др.).

2. Интегрально-теоретический когнитивный стиль формирует познавательные, интеллектуальные мотивы чтения художественных текстов. При этом внимание читателей направлено к несюжетным элементам текста, проявления воображения и эмоциональное насыщение результатов процессов восприятия достаточно слабые. Читатели с интегрально-теоретическим стилем мышления имеют высокую гибкость чтения.

3. Дифференциально-теоретический стиль мышления тесно связан со средним и высоким уровнями гибкости при чтении учебных и научных текстов. Читатели—«этики», обладающие таким стилем познания, имеют этические и ценностно-ориентационные мотивы, их основные установки на восприятие художественного произведения «как отражения конкретных жизненных фактов и людей», на извлечение поучительных примеров. Их восприятие текста недостаточно целостное при этом либо отсутствует, либо затруднен процесс обобщения прочитанного.

4. Выявлена тесная связь дифференциально-эмоционального стиля мышления с такими особенностями восприятия читателей – «эмотивов» и «гедонистов»: фрагментарность, подмена содержания произведения и поведения персонажей субъективными жизненными ассоциациями, связь их с личными переживаниями, установка на поверхностное прослеживание сюжета, весь сюжет произведения воспринимается только как последовательность напряженных событий. Читатели, имеющие дифференциально-эмоциональный когнитивный стиль, не обладают высокой гибкостью чтения научных и учебных текстов.

5. Читатели художественных произведений (мы их назвали «почитателями»), относящиеся к типу «эстетов», имеют доминирующий интегральный и дифференциальный *деятельностный* когнитивный стиль мышления. Их восприятие адекватное, эстетическое, полное. Они обладают чуткостью к особенностям художественного стиля и выражению авторской позиции. Такие читатели – «эстеты» проявляют при чтении текстов активность и взаимо-

связанность мыслительных процессов и эмоций. При обработке научных и учебных текстов они имеют высокую гибкость процесса чтения.

Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1991. – 82 с.
2. Берулава, Г. А. Диагностика и развитие мышления подростков / Г. А. Берулава. – Бийск, 1993. – 240 с.
3. Берулава, Г. А. Проблема стилевых особенностей мышления / Г. А. Берулава. – Бийск, 1995. – 86 с.
4. Берулава, Г. А. Психологические особенности интегративного-когнитивного стиля «дифференциальность-синтетичность» / Г. А. Берулава // Современные проблемы психологии мышления. – Бийск, 1994. – С. 32–51.
5. Берулава, Г. А. Тест для диагностики когнитивного стиля «дифференциальность-интегральность» (Д-И) / Г. А. Берулава. – Бийск, 1995. – 30 с.
6. Брудный, А. А. Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. – М.: Лабиринт, 1998. – 336 с.
7. Дорфман, Л. Я. Образ человека в концепциях индивидуального стиля деятельности / Л. Я. Дорфман // Индивидуальность и способности / под ред. В. Н. Дружинина, О. Ф. Потемкиной. – М., 1994. – С. 43–70.
8. Психология: словарь / сост. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М., 1990. – 494 с.
9. Русалов, В. М. Темперамент и своеобразие когнитивной системы личности / В. М. Русалов, С. Э. Паралис // Психол. журн. – 1991. – Т. 12, № 1. – С. 118–123.
10. Стиль человека: психологический анализ / под ред. А. В. Либин. – М.: Смысл, 1998. – 310 с.
11. Усачева, И. В. Самостоятельная работа студентов с книгой / И. В. Усачева; МГУ. – М., 1990. – 88 с.
12. Усачева, И. В. Формирование учебной деятельности: обучение чтению научного текста / И. В. Усачева, И. И. Ильясов. – М.: МГУ, 1986. – 112 с.
13. Чаковская, М. С. Взаимодействие стилей научной и художественной литературы / М. С. Чаковская. – М., 1990. – 159 с.