

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ТЬОР ЛАРИСА ВІКТОРІВНА

УДК 159:364.2:[9364-787.2]

ДИСЕРТАЦІЯ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВЗАЄМОДІЇ
КОГНІТИВНОГО СТИЛЮ ТА ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

 / Л.В. Тьор

Науковий керівник

доктор психологічних наук, доцент

Завацький Вадим Юрійович

АНОТАЦІЯ

Тьор Л.В. Соціально-психологічні чинники взаємодії когнітивного стилю і пізнавальної діяльності особистості у юнацькому віці. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля МОН України. Київ, 2024.

У дисертаційному дослідженні наведено теоретичне узагальнення і нове розв’язання проблеми визначення соціально-психологічних чинників взаємодії когнітивного стилю та пізнавальної діяльності у юнацькому віці.

Теоретико-методологічний аналіз наукових підходів до проблеми дослідження показав, що когнітивні та стилістичні особливості як детермінанти розуміння навколишнього світу (світ – суб’єктивний вимір буття, культура – аксіологічний вимір) визначають парадигму світосприйняття особистості. Констатовано, що когнітивні та стилістичні характеристики осіб юнацького віку взаємодіють із їх пізнавальною діяльністю. Полезалежність – полenezалежність проявилася як здатність виокремлювати змістовно-семантичний гештальт із текстового контексту. Зокрема, цю здатність було віднесено до вміння виокремлювати в інформаційному полі зв’язні, повні та логічно безперервні послідовності. Імпульсивність – рефлексивність виявилася як здатність вникати у діалогічне підґрунтя тексту, особистісно сприймати його зміст і робити конкретні висновки особистого або суб’єктивного характеру. Глобальність – специфічність пов’язана з тенденцією сприймати інформацію як виняткову або загальну, здатністю типізувати інформацію, порівнювати її з аналогічними, виключати її з інформаційного поля і приймати як «унікальну», ігноруючи навколишнє середовище. Аналітичність – композиційність

виявилася як тенденція зосередитися на окремих елементах інформації та детально описати зміст, або прагнення представити текст у термінах низки структурних елементів. Конкретність – абстрактність проявилася у вигляді буквального або невербального впізнавання змісту.

Розкрито взаємозв'язок когнітивно-стильових і соціально-психологічних властивостей, які мають прояв у пізнавальній діяльності осіб юнацького віку. Підкреслено, що у процесі пізнавальної діяльності комплексно-прості когнітивні стилі негативно впливають на процес розуміння текстової інформації. Такий ментальний підхід до інформації слугує радше для дистанціювання від неї, ніж для її сприйняття. Таким чином, комплексно-прості способи розуміння використовуються для дистанціювання від несуттєвої інформації, опосередкованої для поверхневої інтерпретації. Встановлено, що когнітивні процеси аналізу-синтезу та конкретного-абстрактного відіграють суттєву роль у пізнавальній діяльності осіб юнацького віку. Однак ці когнітивні функції не є самодостатніми в процесі розуміння і не гарантують його успіх. Роль зазначених функцій полягає у тому, щоб полегшити розуміння у контексті інших когнітивних і стилістичних процесів. При цьому когнітивні процеси забезпечують виокремлення основних елементів пізнавальної діяльності. Імпульсивність – рефлексивність забезпечує інтерактивне розуміння, а глобалізаційна специфіка – розкриття інформації як феномену, пов'язаного з культурним буттям та його онтологічним виміром.

Виокремлено провідні соціально-психологічні чинники взаємодії когнітивного стилю та пізнавальної діяльності у юнацькому віці: соціальне середовище (сімейні установки; освітнє середовище); культурне середовище (індивідуалістичні та колективістичні культури); соціальні стереотипи (досвід багатозадачності; досвід вирішення проблем у групах); емоційна саморегуляція (позитивні емоції; специфіка соціальної підтримки); мотивація та соціальні установки (формування когнітивних стратегій: логічний та аналітичний підхід

або глобальний та інтуїтивний; флексибільність мислення; соціальна рефлексія).

Розроблено інтегровану програму соціально-психологічного супроводу процесів формування й розвитку когнітивно-стильових особливостей пізнавальної діяльності особистості та оптимізації їх взаємодії у юнацькому віці, через запровадження інноваційних соціально-психологічних технологій за методологічним, змістовим і технологічним компонентами.

Зміст програми полягав у реалізації полярних характеристик когнітивного стилю та досягненні гармонійного поєднання функцій мислення, представлених когнітивними стилями й виокремлених соціально-психологічних чинників, що здійснюють вплив на взаємодію когнітивного стилю та пізнавальної діяльності особистості юнацького віку. Така реалізація стала можливою завдяки поєднанню когнітивних функцій з соціально-психологічними властивостями. Розвивальні впливи здійснювалися на такі соціально-психологічні чинники, як соціальне середовище; культурне середовище; соціальні стереотипи; емоційна саморегуляція; мотивація та соціальні установки; соціальна рефлексія й такі особистісні якості, як креативність, рефлексивність, чутливість та активність, що загалом забезпечувало успішність пізнавальної діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми визначення соціально-психологічних чинників взаємодії когнітивного стилю та пізнавальної діяльності у юнацькому віці. Перспективи подальших наукових досліджень розгортаються, зокрема, у напрямку вивчення специфіки впливу когнітивних чинників та онтогенетичну вираженість пізнавальних здібностей в залежності від віку респондентів,

***Ключові слова:** особистість, юнацький вік, когнітивний стиль, пізнавальна діяльність, соціально-психологічні чинники взаємодії когнітивного стилю і пізнавальної діяльності.*

Tor L.V. Social and psychological factors in the interaction of cognitive style and cognitive activity in adolescents.– Qualification scholarly work published as manuscript.

Dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences in the specialty 19.00.05 – Social Psychology; Psychology of Social Work. Volodymyr Dahl East Ukrainian National University of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Kyiv, 2024.

The dissertation study provides a theoretical generalization and a new solution to the problem of determining the socio-psychological factors of the interaction of cognitive style and cognitive activity in adolescence.

The theoretical and methodological analysis of scientific approaches to the research problem has shown that the cognitive and stylistic characteristics as determinants of understanding of the surrounding world (the world is a subjective dimension of being, culture is an axiological dimension) determine the person's worldview paradigm. It has been established that the cognitive and stylistic characteristics of adolescents interact with their cognitive activity. Field dependence – Field independence manifested itself as the ability to recognize a content-semantic figure from a textual context. In particular, this ability was attributed to the ability to recognize coherent, complete and logically continuous sequences in the information field. Impulsivity – Reflexivity was expressed in the ability to delve into the dialogical basis of the text, to perceive its content personally and to draw specific conclusions of a personal or subjective nature. Global – specificity is associated with the tendency to perceive information as exclusive or general, the ability to typify information, compare it with similar ones, exclude it from the information field and accept it as “unique”, ignoring the environment. Analyticity – Compositionality manifests itself in the tendency to focus on individual elements of information and to outline the content in detail, or in the eagerness to present the text in definitions of a

series of structural parts. Concreteness – Abstractness manifested in the form of literal or non-verbal recognition of the content.

The relationship between cognitive-stylistic and socio-psychological characteristics that manifest themselves in the cognitive activity of adolescents is shown. It is emphasized that in the process of cognitive activity complex-simple cognitive styles have a negative impact on the process of understanding textual information. Such a mental approach to information serves to distance oneself from it rather than to perceive it. Therefore, complex-simple comprehension methods are used to distance oneself from irrelevant information that is conveyed for superficial interpretation. The cognitive processes of analysis-synthesis and concrete-abstract have been shown to play an important role in the cognitive activity of adolescents. However, these cognitive functions are not self-sufficient for the comprehension process and do not guarantee its success. The role of these functions is to facilitate comprehension in conjunction with other cognitive and stylistic processes. At the same time, cognitive processes ensure the identification of the most important elements of cognitive activity. Impulsivity – reflexivity ensures interactive understanding, and globalization specificity – disclosure of information as a phenomenon related to cultural existence and its ontological dimension.

The leading socio-psychological factors for the interaction between cognitive style and cognitive activity in adolescence have been identified: social environment (family attitudes; educational environment); cultural environment (individualistic and collectivistic cultures); social stereotypes (multitasking experience; problem-solving experience in groups); emotional self-regulation (positive emotions; social support specificity); motivation and social attitudes (development of cognitive strategies: logical and analytical approach or global and intuitive; flexibility of thinking; social reflection).

An integrated program of social and psychological support for the processes of formation and development of cognitive-stylistic characteristics of an individual's

cognitive activity and optimization of their interaction in adolescence has been developed through the introduction of innovative social and psychological technologies for methodological, content and technological components.

The content of the program was the implementation of the polar characteristics of the cognitive style and the achievement of a harmonious combination of the thinking functions represented by the cognitive styles and the certain social and psychological factors that influence the interaction of the cognitive style and the cognitive activity of an individual in adolescence. Such an implementation was made possible by combining cognitive functions with social and psychological characteristics. The development was influenced by social and psychological factors such as the social environment, cultural environment, social stereotypes, emotional self-regulation, motivation and social attitudes, social reflection and personal characteristics such as creativity, reflexivity, sensitivity and activity, which generally ensured the success of cognitive activity.

The results of the study and its theoretical generalizations provide an opportunity to determine the prospects for further research. In particular, it seems appropriate to investigate the influence of socio-psychological factors on the relationship between cognitive-stylistic characteristics and the comprehension of sentences in subjects of all age groups, which would allow a better understanding of the degree of influence of cognitive factors and the ontogenetic expression of cognitive abilities.

Key words: personality, adolescence, cognitive style, cognitive activity, socio-psychological factors of the interaction of cognitive style and cognitive activity.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях:

1.1. Чернікова А.О., Тьор Л.В. Вплив егоцентризму та когнітивно-стильових характеристик на юнацьку поведінку у конфліктних ситуаціях. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Северодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2014. № 3 (35). С. 395-401. *(Особистий внесок авторки полягає у розкритті впливу когнітивно-стильових характеристик на поведінку осіб юнацького віку).*

<http://tppjournal.com.ua/n3y2k14.html>

1.2. Михайлишин У.Б., Завацький В.Ю., Тьор Л.В., Гетта О.М. Психологічні особливості впливу ціннісних орієнтацій на формування пізнавальної діяльності особистості в юнацькому віці. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Северодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. № 3 (44). Т. 1. С. 144-155. *(Особистий внесок авторки полягає у з'ясуванні особливостей формування пізнавальної діяльності особистості в юнацькому віці).*

<http://tppjournal.com.ua/n1y2k17.html>

1.3. Ковальчук З.Я., Тьор Л.В. Вплив соціально-психологічних чинників на самореалізацію та пізнавальну діяльність особистості в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Северодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. № 3 (50). Т. 3. С. 143-153. *(Особистий внесок авторки полягає у розкритті впливу соціально-психологічних чинників на пізнавальну діяльність студентської молоді).*

<https://doi.org/10.33216/2219-2654-2019-50-3-3-143-153>

http://tppjournal.com.ua/n50y2k19_tom_3.html

1.4. Тьор Л.В. Соціально-психологічні чинники взаємодії когнітивно-стильових особливостей і пізнавальної діяльності осіб юнацького віку. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. К.; Ніжин: ПП Лисенко, 2020. Т. IX, Вип. 13. С. 696-705.

<http://appspsychology.org.ua/index.php/ua/arkhiv-vydannia/tom-9/vipusk-13-2020>

<http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v9/i13/68.pdf>

1.5. Талдонова Л.О., Завацька Н.Є., Тьор Л.В. Психологія інноваційних технологій навчання та розвитку когнітивних стилів у юнацькому віці. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2021. № 1 (54). С. 100-115. (Особистий внесок авторки полягає у визначенні специфіки когнітивних стилів у юнацькому віці).

<https://doi.org/10.33216/2219-2654-2021-54-1-100-115>

<http://tpppjournal.com.ua/n54y2k21a8.html>

1.6. Тьор Л.В. Психологічні особливості впливу когнітивного стилю на пізнавальну діяльність особистості юнацького віку. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2024. № 2 (64). С. 222-234.

<https://doi.org/10.33216/2219-2654-2024-64-2-5-222-234>

<http://tpppjournal.com.ua/n64y2k24a18.html>

1.7. Hrys A., Chepeleva N., Tkachuk T., Tor L. Adaptive Potential of Adults with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Insight: the psychological dimensions of society*. 2024. Vol. 12. P. 471-494. (Scopus) (Особистий внесок авторки полягає у з'ясуванні соціально-психологічних чинників взаємодії когнітивного стилю та адаптаційного потенціалу осіб з гіперактивністю).

<https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-12-14>

Статті у матеріалах науково-практичних конференцій:

2.1. Ткач Т., Тьор Л. Психологічний контекст проєктування освітнього простору. *Інституціональні перетворення в суспільстві: світовий досвід і українська реальність: зб. наук. статей за матеріалами ІХ Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Мелітополь, 18-19 вересня 2014 р.) / за заг. ред. А.А. Ткача, М.М. Радевої. Мелітополь: МІДМУ «КПУ», 2014. С. 121-125. *(Особистий внесок авторки полягає у розкритті психологічного контексту проєктування освітнього простору у векторі розвитку пізнавальної діяльності юнаків).*

2.2. Тьор Л.В. Розвиток когнітивно-стильових характеристик мислення учнівської молоді. *Актуальні питання соціальної та практичної психології у координатах сучасних парадигм: зб. наук. статей за матеріалами ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Сєвєродонецьк, 23-24 січня 2015 р.). Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. С. 175-176.

2.3. Петренко О.В., Тьор Л.В., Кареніна О.В. Соціально-психологічні особливості розвитку мислення та когнітивного стилю в онтогенезі. *Сучасні проблеми гуманітарної науки і практики: філософський, психологічний та соціальний виміри: зб. наук. статей за матеріалами V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених, аспірантів і студентів* (м. Київ, м. Сєвєродонецьк, 24-25 листопада 2016 р.). Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. С. 155-157. *(Особистий внесок авторки полягає у розкритті особливостей розвитку когнітивного стилю в онтогенезі).*

2.4. Тьор Л.В. Результати факторного аналізу соціально-психологічних чинників впливу на взаємодію когнітивного стилю і пізнавальної діяльності в юнацькому віці. *Labyrinths of Reality: Collection of scientific works based on materials of the VIII International scientific and practical conference* (Montreal,

April 29-30, 2020) / edited by M.A. Zhurba. Montreal: CPM «ASF», Issue 3 (8). 2020. P. 114-116.

2.5. Тьор Л.В. Концептуальні основи програми соціально-психологічного супроводу формування когнітивних стилів особистості юнацького віку. *Сучасні проблеми гуманітарної науки і практики: філософський, психологічний та соціальний виміри: зб. наук. статей за матеріалами VIII Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті професора Ващенко Ірини Володимирівни* (м. Сєверодонецьк, 27-28 грудня 2021 р.). К.: ПВТП «LAT&K», 2021. Ч. II. С. 116-117.

2.6. Тьор Л.В. Процедура емпіричного дослідження соціально-психологічних чинників взаємодії когнітивно-стильових особливостей та пізнавальної діяльності особистості юнацького віку. *Сучасні проблеми гуманітарної науки і практики: філософський, психологічний та соціальний виміри: зб. наук. статей за матеріалами IX Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Ополе (Польща), м. Київ, 26-27 грудня 2023 р.). К.: ПВТП «LAT&K», 2023. С. 365-366.

2.7. Smyrnova O., Tor L., Raskolets A., Chernova V., Omelianiuk S. Creating a Psychologically Safe Learning Environment. *II International Multidisciplinary Conference «Main Challenges And Issues Of University Education In War Conditions: Ukraine – 2022-2024»* (Winnipeg, Canada, April 25-26, 2024). Winnipeg: University of Manitoba, 2024. P. 11. *(Особистий внесок авторки полягає у визначенні ролі психологічно безпечного навчального середовища у розвитку пізнавальної діяльності осіб юнацького віку).*

ЗМІСТ

ВСТУП	14
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ КОГНІТИВНОГО СТИЛЮ ТА ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ ПАРАДИГМІ НАУКОВОГО ЗНАННЯ	23
1.1. Тематизація проблеми взаємодії когнітивного стилю особистості з її пізнавальною діяльністю	23
1.2. Концептуально-історичний підхід до аналізу поняття когнітивного стилю	33
1.3. Соціально-психологічні особливості прояву когнітивно-стильових особливостей особистості юнацького віку у пізнавальній діяльності	50
Висновки до розділу	58
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ВЗАЄМОДІЇ КОГНІТИВНОГО СТИЛЮ ТА ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	61
2.1. Організація та методи емпіричного дослідження	61
2.2. Соціально-психологічний аналіз результатів взаємодії когнітивно-стильових особливостей та пізнавальної діяльності особистості юнацького віку	64
2.3. Соціально-психологічні особливості взаємодії когнітивно-стильових особливостей та пізнавальної діяльності осіб юнацького віку	80
Висновки до розділу	124

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ КОГНІТИВНО-СТИЛЬОВИХ ПЕРЕДУМОВ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ОПТИМІЗАЦІЇ ЇХ ВЗАЄМОДІЇ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	133
3.1. Теоретико-методологічні основи інтегрованої програми соціально-психологічного супроводу процесів формування й розвитку когнітивно-стильових особливостей пізнавальної діяльності особистості та оптимізації їх взаємодії у юнацькому віці	133
3.2. Аналіз результатів апробації інтегрованої програми соціально- психологічного супроводу процесів формування й розвитку когнітивно-стильових особливостей пізнавальної діяльності особистості та оптимізації їх взаємодії у юнацькому віці	141
Висновки до розділу	152
ВИСНОВКИ	156
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	159
ДОДАТКИ	177

Актуальність теми дослідження. Взаємодія когнітивного стилю особистості з її пізнавальною діяльністю – важлива і перспективна тема у психології, адже когнітивний стиль, з одного боку, значно впливає на сприйняття, обробку, використання інформації, а з іншого – сприяє ефективній організації взаєностосунків в соціальних групах, зокрема у юнацькому віці. Власне когнітивний стиль – своєрідне поняття, що об’єднує такі важливі галузі, як психологія пізнання та психологія навчання. Тому спроби створення інтегративної моделі пізнання передбачають семантичний аналіз концептів, що розкривають їх процесуальні та змістовні особливості, а важливими аспектами у виявленні сутності пізнання, як вагомого компонента самореалізації особистості юнацького віку, є аналіз вираженості та впливу когнітивного стилю на процес отримання, переробки і використання інформації в процесі пізнавальної діяльності.

Констатовано, що проблему когнітивних стилів вивчали вітчизняні (Є.В. Гейко, С.Д. Максименко, А.А. Палій, І.Д. Пасічник, Т.М. Титаренко та ін.) і зарубіжні (Г. Віткін, Р. Гарднер, Дж. Клейн, Г. Олпорт та ін.) дослідники. Серед феноменів стильових рис, виявлених у дослідженнях учених, слід зазначити стиль життя (А. Адлер, Г. Олпорт та ін.), риси когнітивного стилю (Р. Гарднер, Дж. Каган та ін.), стилі особистості та стилі діяльності (Т.М. Титаренко та ін.), особистісні стилі навчання і пізнання (Н. Ентвайстл, Л.Л. Жердецька, Д. Колб та ін.), індивідуальні когнітивні стилі (А.А. Палій та ін.) та інтегровані індивідуальні когнітивні стилі (С.П. Дерев’янка, О.В. Мазяр, О.В. Шевяков та ін.), стилі пізнавальної діяльності (І.А. Бурлакова, А.І. Чеботарьова, Г.К. Юрчинська та ін.), а також вплив когнітивних стилів на навчальний процес, розуміння тексту (Л.В. Засекіна, Л.О. Калмикова, Л.І. Романовська та ін.). Однак, когнітивний стиль особистості юнацького віку проявляється не тільки як спосіб переробки інформації, а й впливає на зміст

пізнавальної діяльності загалом. Проте, питання, пов'язані зі структурою когнітивних стилів та їх взаємодією з пізнавальною діяльністю у юнацькому віці, залишаються недостатньо дослідженими.

Крім того, з'ясовано, що лише поодинокі роботи зосереджені на вивченні когнітивних стилів з позиції соціальної психології і розкривають вплив соціокультурного контексту на формування когнітивних стилів особистості (І.В. Волженцева, Т.О. Ларіна, Т.М. Титаренко, та ін.). Разом із тим, показано, що знання когнітивного стилю є важливим інструментом у психологічній діагностиці та може використовуватися для розробки персоналізованих стратегій навчання і психотерапії (С.П. Дерев'янка, З.О. Кіреєва, А.А. Палій, Л.І. Романовська та ін.).

Отже, актуальність означеної проблеми, її недостатнє вивчення у науковому психологічному просторі, а також соціальна значущість визначили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Соціально-психологічні чинники взаємодії когнітивного стилю та пізнавальної діяльності у юнацькому віці»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в рамках комплексних науково-дослідних тем кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля «Соціокультурні та психологічні аспекти адаптації особистості в сучасному соціумі», «Соціально-психологічні основи розвитку адаптаційного потенціалу особистості засобами інноваційних психотехнологій в умовах трансформаційних змін сучасного суспільства». Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (протокол № 4 від 25 грудня 2015 р.).

Об'єкт дослідження – особливості когнітивного стилю та пізнавальної діяльності особистості юнацького віку.

Предмет дослідження – соціально-психологічні чинники взаємодії когнітивного стилю та пізнавальної діяльності у юнацькому віці.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично визначити соціально-психологічні чинники взаємодії когнітивного стилю та пізнавальної діяльності у юнацькому віці.

Завдання дослідження.

1. Провести теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення проблеми взаємодії когнітивного стилю та пізнавальної діяльності особистості у соціально-психологічній парадигмі наукового знання.

2. Розкрити взаємозв'язок когнітивно-стильових і соціально-психологічних властивостей, які мають прояв у пізнавальній діяльності особистості юнацького віку.

3. Визначити провідні соціально-психологічні чинники взаємодії когнітивного стилю та пізнавальної діяльності у юнацькому віці.

4. Розробити інтегровану програму соціально-психологічного супроводу процесів формування й розвитку когнітивно-стильових особливостей успішності пізнавальної діяльності особистості та оптимізації їх взаємодії у юнацькому віці.

Теоретико-методологічну основу дослідження становили: системний підхід до аналізу психічних явищ (Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, І.Д. Пасічник та ін.) та міждисциплінарний підхід до вивчення когнітивних стилів (М.А. Журба, О.В. Скориніна, В.В. Турбан, О.В. Шевяков та ін.); положення теорії пізнавальної діяльності (Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, І.Д. Пасічник та ін.), самовизначення особистості (В.Й. Бочелюк, Є.В. Гейко, І.В. Данилюк, Н.Є. Завацька, Л.З. Сердюк та ін.), особливостей її когнітивної сфери (І.А. Бурлакова, Н.Ю. Максимова, З.Я. Ковальчук, О.Г. Лосієвська та ін.); теоретико-методологічні положення, що розкривають феномен самодостатності особистості (Н.І. Бігун, С.О. Гарькавець,

Н.А. Добровольська, В.В. Корнієнко, Л.С. Пілецька та ін.), концепцію пізнання і розуміння як форми існування людини (Г.О. Балл та ін.), специфіку проявів когнітивного стилю в освітньому середовищі (І.М. Гоян, Л.А. Онуфрієва, Л.І. Романовська, В.А. Чернобровкіна, Т.Д. Щербан та ін.), вплив когнітивного стилю на навчальну діяльність й психологічне благополуччя (Ю.А. Бохонкова, Ю.А. Завацький, Т.В. Комар, О.І. Кононенко, С.В. Цимбал та ін.) та роль когнітивних чинників у навчальному процесі (О.Д. Сафін, К.В. Седих, Т.М. Титаренко, В.М. Чернобровкін та ін.), а також індивідуальні варіації когнітивно-стильових особливостей (Н.М. Заболотна, О.Д. Литвиненко, М.О. Орап, Я.М. Раєвська та ін.) і специфіку проявів когнітивного стилю в пізнавальній діяльності (С.П. Дерев'янку, О.В. Литвинова, О.Б. Напрасна, Р.П. Шевченко та ін.); положення і принципи активного соціально-психологічного навчання та допомоги (О.О. Блискун, О.І. Бондарчук, І.Є. Жигаренко, В.Ю. Завацький, Л.В. Засекіна, Г.М. Побокіна, М.В. Тоба, Т.С. Яценко та ін.).

Методи дослідження:

– *теоретичні*: теоретико-методологічний аналіз наукових концепцій та поглядів з проблеми дослідження соціально-психологічних чинників взаємодії когнітивного стилю та пізнавальної діяльності у юнацькому віці (теоретичне моделювання, методи порівняння, систематизації, узагальнення); наукова інтерпретація і синтез емпіричних даних;

– *емпіричні*: спостереження, бесіда, психодіагностичні методики: «Опитувальник батьківського ставлення» (Parent-Child Relationship Inventory, PCRI); «Карта соціального оточення» (Social Network Map); опитувальник «Культурні цінності» (Cultural Value Scale); методика «Інтеркультурна чутливість» (Intercultural Sensitivity Scale, ISS); опитувальник гендерних ролей (Bem Sex-Role Inventory, BSRI); опитувальник «Соціальні стереотипи» (Stereotype Content Model); опитувальник міжособистісної реактивності

(Interpersonal Reactivity Index, IRI); методика «Групове рішення проблем» (Group Problem Solving Inventory, GPSI); багатомірна шкала сприйняття соціальної підтримки (Multidimensional Scale of Perceived Social Support, MSPSS); опитувальник емоційної регуляції (Emotion Regulation Questionnaire, ERQ); загальна шкала самоефективності (General Self-Efficacy Scale, GSES); опитувальник «Цільове орієнтування» (Achievement Goal Questionnaire, AGQ);

– *статистичні*: результати емпіричного дослідження опрацьовувалися з використанням методів математичної статистики з їх подальшою якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням. Статистична обробка результатів дослідження здійснювалася за допомогою пакету статистичних програм SPSS (версія 21.0).

Організація і база дослідження. Дослідження проводилось упродовж 2015-2024 років на базі науково-практичного Центру медико-соціальних та психотехнологій (м. Київ), Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Київ), Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського (м. Київ), Одеського національного університету імені І.І. Мечникова.

У дослідженні взяли участь 205 респондентів юнацького віку (103 старшокласника загальноосвітніх навчальних закладів та 102 студента перших курсів закладів вищої освіти віком від 17 до 19 років).

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечена методологічним обґрунтуванням вихідних теоретичних позицій, використанням взаємодоповнювальних методів, що відповідають меті та завданням дослідження, репрезентативністю вибірки, поєднанням кількісних та якісних методів аналізу отриманих емпіричних даних, використанням методів математичної статистики.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає у тому, що:

– *вперше*: виокремлено провідні соціально-психологічні чинники взаємодії когнітивного стилю та пізнавальної діяльності у юнацькому віці: соціальне середовище (сімейні установки; освітнє середовище); культурне середовище (індивідуалістичні та колективістичні культури); соціальні стереотипи (досвід багатозадачності; досвід вирішення проблем у групах); емоційна саморегуляція (позитивні емоції; специфіка соціальної підтримки); мотивація та соціальні установки (формування когнітивних стратегій: логічний та аналітичний підхід або глобальний та інтуїтивний; флексибільність мислення; соціальна рефлексія); *визначено* детермінанти когнітивно-стильових особливостей (полезалежності та понятійної диференційованості) у взаємодії з соціально-психологічними особливостями осіб юнацького віку, патернами поведінки та їх перебіг в умовах пізнавальної діяльності;

– *розкрито*: концептуальні й змістовно-процесуальні засади інтегрованої програми соціально-психологічного супроводу процесів формування й розвитку когнітивно-стильових особливостей успішності пізнавальної діяльності особистості та оптимізації їх взаємодії у юнацькому віці, через запровадження інноваційних соціально-психологічних технологій за методологічним, змістовим і технологічним компонентами;

– *поглиблено та уточнено*: уявлення про соціально-психологічну структуру пізнавальної діяльності й когнітивно-стильові особливості особистості юнацького віку, як вагової складової зазначеної структури;

– *дістали подальшого розвитку*: погляди на соціально-психологічні підходи до засобів і технологій оптимізації пізнавальної діяльності у взаємодії з когнітивними стилями особистості, зокрема у юнацькому віці.

Практичне значення дослідження визначається тим, що розроблена інтегрована програма соціально-психологічного супроводу процесів формування й розвитку когнітивно-стильових особливостей успішності пізнавальної діяльності особистості та оптимізації їх взаємодії у юнацькому віці

може бути використана в освітньому процесі для підвищення ефективності пізнавальної активності осіб юнацького віку та конструктивності їх когнітивного стилю.

Теоретично та емпірично обґрунтовані положення дисертації можуть використовуватися як методичне забезпечення психодіагностики, психологічного консультування, психопрофілактики, психокорекції та психотерапії у роботі з учнівською та студентською молоддю з метою підвищення результативності їх пізнавальної діяльності і бути рекомендовані для впровадження у діяльність психологічної служби закладів освіти, Центрів підвищення кваліфікації для наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників, Центрів соціально-психологічної адаптації та ін.

Результати дослідження **впроваджено** у роботу науково-практичного Центру медико-соціальних та психотехнологій (м. Київ) (довідка № 144/36 від 09.02.2024 р.), Державного науково-методичного центру змісту культурно-мистецької освіти Міністерства культури та стратегічних комунікацій України і методичних установ/відділів мистецької освіти обласних державних адміністрацій з підвищення кваліфікації педагогічних працівників (довідка № 205 від 14.10.2024 р.), Громадської організації «Південно-східна українська асоціація практичних психологів та арттерапевтів» щодо реалізації Проєкту TatoHub, який впроваджується UNFPA, Фондом ООН у галузі народонаселення в Україні за підтримки Embassy of Sweden in Kyiv (довідка від 09.10.2024 р.); у навчально-науковий процес Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Київ) (довідка № 129/06.06 від 06.02.2024 р.), Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського (довідка № 09/01-4-802 від 15.10.2024 р.), Одеського національного університету імені І.І. Мечникова (довідка № 460 від 21.10.2024 р.), Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 46-н від 10.10.2024 р.) і використовуються при викладанні професійно-орієнтованих

дисциплін та спецкурсів «Соціальна психологія», «Психологія соціальної роботи», «Диференційна психологія», «Психологія особистості», «Теоретична і прикладна психологія у вимірах наукових парадигм», «Актуальні проблеми психологічної науки та практики», «Технології випереджальної поведінки особистості», при підготовці студентських науково-дослідних робіт та ін.

Особистий внесок авторки. Розроблені наукові положення та отримані результати емпіричного дослідження є самостійним внеском авторки у визначення соціально-психологічних чинників взаємодії когнітивного стилю та пізнавальної діяльності у юнацькому віці. В опублікованих зі співавторами працях доробок авторки становить 50%. Розробки та ідеї, що належать співавторам, у дисертації не використовуються.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення дисертаційної роботи було представлено на міжнародних науково-практичних конференціях, семінарах-тренінгах, програмах, проектах, зокрема на: ІХ науково-практичній конференції «Інституціональні перетворення в суспільстві: світовий досвід і українська реальність» (Мелітополь, 2014 р.), ІІІ науково-практичній конференції «Актуальні питання соціальної та практичної психології у координатах сучасних парадигм» (Сєверодонецьк, 2015 р.), V науково-практичній конференції молодих учених, аспірантів і студентів «Сучасні проблеми гуманітарної науки і практики: філософський, психологічний та соціальний виміри» (Київ, Сєверодонецьк, 2016 р.), VІІІ scientific and practical conference «Labyrinths of Reality» (Montreal, 2020), VІІІ науково-практичній конференції, присвяченій пам'яті професора Ващенко Ірини Володимирівни «Сучасні проблеми гуманітарної науки і практики: філософський, психологічний та соціальний виміри» (м. Сєверодонецьк, 2021 р.), ІХ науково-практичній конференції «Сучасні проблеми гуманітарної науки і практики: філософський, психологічний та соціальний виміри» (м. Ополе (Польща), м. Київ, 2023 р.), семінарах-тренінгах у межах Програми «Справедливість для

всіх» Агенції США з міжнародного розвитку (USAID): «Формування резильєнтності (життєстійкості), як особистий ресурс в умовах війни» (Київ, 2023 р.), «Удосконалення комунікативних здібностей: технології розвитку soft skills» (Київ, 2023 р.), «Синергія інтелекту та тіла: науково-педагогічна компетентність» (Київ, 2024 р.), «Психологія професійного мислення: готовність до змін» (Київ, 2024 р.), «Соціально-правовий аналіз булінгу та мобінгу, як найпоширеніших явищ дискримінації в суспільстві» (Київ, 2024 р.), Проєкті TatoHub, який впроваджується UNFPA, Фондом ООН у галузі народонаселення в Україні за підтримки Embassy of Sweden in Kyiv (Київ, 2024 р.), II International Multidisciplinary Conference «Main Challenges And Issues Of University Education In War Conditions: Ukraine – 2022-2024» (Winnipeg, Canada, 2024); доповідалися та обговорювалися на розширених засіданнях кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (2015-2024 рр.).

Публікації. Основні положення й висновки дисертаційної роботи представлено у 14 публікаціях авторки, з яких 7 статей у наукових фахових виданнях із психології (з них 5 статей – у наукометричних виданнях, 1 з яких проіндексована у наукометричній базі Scopus), 7 публікацій – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел із 148 найменувань (з них 92 – іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації викладено на 222 сторінках, із них 158 сторінок основного тексту. Робота містить 5 таблиць на 7 сторінках, 3 рисунки на 2 сторінках, 2 додатки на 45 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ КОГНІТИВНОГО СТИЛЮ ТА ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНІЙ ПАРАДИГМІ НАУКОВОГО ЗНАННЯ

1.1. Тематизація проблеми взаємодії когнітивного стилю особистості з її пізнавальною діяльністю

Взаємодія когнітивного стилю особистості з її пізнавальною діяльністю – це важлива тема в психології, тому що когнітивний стиль чинить значний вплив на те, як індивід сприймає, обробляє та використовує інформацію. Власне когнітивний стиль – своєрідне поняття, що об'єднує дві важливі галузі: психологію пізнання та психологію навчання. Тому спроби створення інтегративної моделі пізнання включають у себе: семантичний аналіз концептів, що репрезентують феномен понять, концептів, що розкривають їхні процесуальні та змістовні особливості.

Таким чином, важливими аспектами у виявленні сутності пізнання як найважливішого компонента самореалізації особистості є: конкретний аналіз вираженості та впливу когнітивного стилю навчання на процес переробки інформації; особливості схеми, стадії та етапу когнітивного стилю особистості.

Зазначено, що проблему когнітивних стилів вивчали вітчизняні (А.А. Палій, Т.М. Титаренко та ін.) [31; 32; 33; 34; 35; 45; 46] і зарубіжні (Г. Віткін, Р. Гарднер, Дж. Клейн та ін.) [78; 79; 80; 97; 142; 143; 144; 145 та ін.]

дослідники. Серед феноменів стильових рис, виявлених у дослідженнях учених, слід зазначити такі: стиль життя (Д. Вордел, Дж. Ройс та ін.) [139 та ін.], риси когнітивного стилю (Р. Гарднер, Дж. Каган та ін.) [79; 94; 95 та ін.], стилі особистості (Є.В. Гейко, А.А. Студенікін та ін.) [4; 5; 43 та ін.], стилі діяльності (Т.М. Титаренко та ін.) [45; 46 та ін.], особистісні стилі навчання і пізнання (Дж. Фергюсон, Н. Чик та ін.) [72; 77 та ін.], індивідуальні когнітивні стилі (А.А. Палій) [32; 33 та ін.], інтегровані індивідуальні когнітивні стилі (С.П. Дерев'янка, О.В. Мазяр та ін.) [6; 25 та ін.]; стилі пізнавальної діяльності (А.І. Чеботарьова та ін.) [54 та ін.]. Таким чином, питання, пов'язані зі структурою когнітивних стилів навчання, залишаються недостатньо вивченими. Однак, когнітивний стиль особистості юнацького віку не тільки проявляється як спосіб переробки інформації, а й впливає на конкретний зміст навчальної діяльності в цілому.

Багато академічних досліджень зосереджені на стилях навчання та навчальних стратегіях [8; 16; 17; 18; 24 та ін.].

М. Кул, С. Скрибнер описали концепцію стилів навчання, як процес, за допомогою якого знання створюються через трансформацію досвіду [70 та ін.]. К. Вайнштейн і Р. Майер запропонували ширше визначення навчальних стратегій як поведінки та думок, які учень використовує під час навчання, і які спрямовані на те, щоб вплинути на процес пізнання учня [140 та ін.]. Г. Віткін, американський психолог, почав своє дослідження одновимірних моделей варіативності когнітивних стилів на початку 1960-х років [144; 145 та ін.]. Теорія Г. Віткіна про польово-залежні та польово-незалежні когнітивні стилі широко використовується в дослідженнях [126 та ін.]. Його тест вбудованих фігур (Embedded Figures Test, EFT) показує досліджуваним просту фігуру, а потім просить учасників знайти цю фігуру, яку вбудовано у відносно складну конструкцію. Як пояснювали Б. Вулбрідж і М. Хеймес-Бартольф [146 та ін.], посилаючись на Г. Віткіна і Д. Гудінаф [144 та ін.], пояснюють: щоб знайти

просту фігуру, необхідно розбити відкритий візерунок так, щоб виявити фігуру. Було виявлено, що суб'єкти, яким було важко відокремити шукану просту фігуру від складного дизайну, були залежними від поля. І навпаки, люди, які були незалежними від поля, легко долали вплив організованого складного дизайну, знаходячи в ньому ту саму фігуру всередині нього.

Таким чином, конструкт польової залежності – польової незалежності стосується способу індивідів когнітивно реагувати на незнайомі ситуації, а конструкт «полезалежність-поленезалежність» стосується поведінки, яку спричиняють ці реакції [89 та ін.]. Г. Віткін, А. Герман, Д. Гудінаф, Р. Дональд стверджують, що, особи, залежні від поля, більш орієнтовані на групу і співпрацю, а також менш конкурентоспроможні, ніж незалежні від поля. Б. Вулбрідж і М. Хеймес-Бартольф [146 та ін.] проаналізували літературу про дослідження польової незалежності/залежності і виявили спільну тему: польово-залежні учні «потребують більше структури», ніж незалежні від поля учні, «щоб досягти того ж рівня навчання».

Більшість досліджень, що стосуються іспаномовних студентів та їхніх улюблених стилів навчання, використовують конструкт залежності/незалежності від поля [92; 105 та ін.]. А. Мастер застерігає від усвідомлення культурних відмінностей, при демонстрації використання комп'ютерної інформації, студенти, які залежать від місцевості, наприклад, латиноамериканці, повинні бачити загальну картину, намагатися знайти особистий сенс у завданні, що стоїть перед ними, і вимагати від них, щоб між викладачем і студентом були встановлені певні особисті стосунки [106; 107 та ін.].

Однак, Д. Бланкешип, І. Джонс [92 та ін.], посилаючись на дослідження Гріггс і Данн проаналізували роботи, присвячені навчанню мексикансько-американських (тобто латиноамериканських або іспаномовних) студентів і узагальнили результати в п'яти категоріях: екологічні, емоційні, соціологічні,

фізіологічні та психологічні. Вони застерegli вчителів очікувати, що їхні іспаномовні учні надаватимуть перевагу більшій кількості чинників: прохолодне середовище; конформність; навчання, орієнтоване на однолітків; кінестетичні навчальні ресурси; високий ступінь структурованості; пікові рівні енергії пізно вранці та вдень; різноманітність на противагу різноманітність на противагу рутині; і (залежний від поля когнітивний стиль).

У той час як Гріггс і Данн виявили, що іспаномовні студенти залежні від поля, Д. Бланкеншип, І. Джонс [92 та ін.] виявили, що іспаномовні студенти є більш незалежними від поля. Частково цю різницю можна пояснити вищим статусом учасників цього дослідження, враховуючи, що більшість випускників середніх шкіл, які починають свій шлях після закінчення середньої освіти не переводяться до чотирирічних закладів.

Крім того, хоча іспаномовні студенти з більшою ймовірністю, ніж білі, спочатку вступають до громадського коледжу, лише близько 25 відсотків з них переходять до чотирирічного навчального закладу або зрештою здобудуть ступінь бакалавра [92 та ін.].

Цю різницю можна також пояснити тим, що студенти навчалися в онлайн-класах, що можуть вимагати більшої самостійності від студента, а також зростанням рівня володіння англійською мовою серед латиноамериканців. Рівень володіння англійською мовою латиноамериканців, народжених у США, зріс на 17,7% за 35 років з 1980 по 2015 рік (89,7% у 2015 році порівняно з 71,9% у 1980 році) [92].

У той час як Г. Віткін та його колеги-дослідники вважали залежність від поля стабільною протягом періоду зростання від 10 до 24 років, С.І. Бондар [1] виявила, що студенти старших курсів стають дедалі більш незалежними від галузі, коли вони продовжують навчання. Таким чином, можна припустити, що більша кількість студентів, які навчаються самостійно, більш навчаються

аналітичними навичками, отриманими на інших курсах, а також тим фактом, що учасники експерименту є студентами молодших та старших курсів.

Д. Холмс, Дж. Слайт [83] вивчали відмінності в середньому балі за статтю та етнічної/расової приналежності як функцію статусу першого покоління. Використовували діапазони оцінок, щоб класифікувати середні бали на дуже успішні (А); успішні (від А до В); помірно успішні (від В до С); і не дуже успішні (С і нижче). Не було зроблено жодної спроби дослідити відмінності за статтю серед етнічною/расовою приналежністю. Латиноамериканські студенти не в першому поколінні мали на 3,7% більше високоуспішних (А) та на 4,8% середньоуспішних (від В-С до С), ніж у іспаномовних студентів першого покоління. Для високоуспішних та середньоуспішних студенток, які не належать до першого покоління, мали на 4% вищий рівень успішності, ніж студентки першого покоління.

Н. Чік [72] запропонував стислий підсумок дебатів щодо стилів навчання. Незважаючи на популярність стилів навчання та їх переліків, зазначав вчений, важливо знати, що немає жодних доказів на підтримку ідеї про те, що підбір видів діяльності відповідно до стилю навчання покращує навчання. Як зазначає Р. Пітхерс [121], вчителі не повинні рабськи переймати залежні від поля стилі і поведінку, щоб відповідати залежним від поля учням, студентам. Коли студенти приходять на робоче місце, їм може знадобитися прийняти інший стиль або інформаційний підхід, щоб досягти найбільш відповідного або «найкращої» якості рішення або розв'язання проблеми.

Тим не менш, викладачі можуть легко включити певні принципи універсального дизайну для навчання у свої навчальні програми. Універсальний дизайн для навчання (УДН) – це освітня практика, яка «забезпечує гнучкість у подачі інформації що забезпечує гнучкість у способах подання інформації, якими студенти відповідають або демонструють знання та навички, а також у способах залучення студентів. С. Бургстахлер пропонує

прикладі використання УДН, які є настільки прості, як розміщення конспектів занять і нотаток на доступному веб-сайті; надання студентам можливості здавати частини великого проекту для зворотного зв'язку до задачі фінального проекту; використання різних способів доставки для мотивації та залучення всіх учнів; і використання прикладів, які приваблюють учнів з різними характеристиками [64].

Незалежно від стилю навчання на місцях, статі чи етнічної приналежності, суть, яку відстоювали І. Джонс та Д. Бланкеншип [92], залишається актуальною: студентам потрібно більше дисципліни, щоб досягти успіху в онлайн-курсі, ніж в очній формі. Викладачам також корисно пам'ятати, що студенти, які залежать від поля, можуть стати більш незалежними в міру того, як вони просуваються в навчанні.

В Україні поняття когнітивного стилю активно досліджується в рамках психології, педагогіки та когнітивної науки. Деякі з найбільш значущих авторів, які вивчали когнітивний стиль в Україні: Л.І. Романовська, авторка багатьох робіт, пов'язаних із когнітивними стилями в освітньому середовищі [38; 39; 40 та ін.]. Її дослідження фокусуються на когнітивних стилях студентів та їхньому впливі на навчальний процес, розуміння тексту; Т.М. Титаренко, Т.О. Ларіна, роботи яких зосереджені на вивченні когнітивних стилів у контексті соціальної психології та культурних чинників [46 та ін.]. Зокрема, Т.О. Ларіна досліджує, як культурні та соціальні контексти впливають на формування когнітивних стилів [46 та ін.]. А.А. Палій займається дослідженням когнітивних стилів у рамках диференційної психології, акцентуючи увагу на індивідуальних відмінностях [34; 35].

На думку Т.О. Ларіної когнітивний стиль це – інтегральна характеристика індивідуальності, що пов'язана з типом реагування та вибором способу дій і стратегій поведінки. Когнітивний стиль є тим інструментальним ресурсом

особистості, якій дає можливість аналізувати, прогнозувати та оцінювати відповідні смисли діяльності спрямованої на додання труднощів [46].

За результатами досліджень вітчизняних науковців визначаються такі провідні аспекти проявів та впливів когнітивного стилю. Культурний вплив: українські дослідники підкреслюють вплив культурних і соціальних чинників на формування когнітивних стилів. Зокрема, роботи Т.М. Титаренко показують, що когнітивні стилі можуть варіюватися залежно від культурного контексту, в якому особистість виховується і навчається. Вплив на навчання: дослідження Н.М. Заболотної, В.І. Омелянської демонструють, що розуміння когнітивних стилів студентів може суттєво покращити методи викладання, адаптуючи їх до індивідуальних особливостей учнів [10 та ін.]. Це дає змогу підвищувати ефективність навчання та покращувати академічну успішність.

Виявлено, що полюс ригідності корелює з нижчою успішністю студентів. У міру поглиблення професійної складової освітнього процесу збільшується кількість «гнучких» студентів (на старших курсах їх більше, ніж на молодших (другому та третьому) [8 та ін.].

За висновками Н.М. Заболотної, когнітивний стиль як метакогнітивна здатність характеризується:

- 1) здатністю до побудови об'єктивної ментальної репрезентації реальності;
- 2) здібністю до саморегуляції свого емоційного стану.

Таким чином, визначає потенціал об'єктивації в оцінках, судженнях, позиціях і поведінці.

Отже, пов'язаний з широким спектром особистісних якостей і характеристик, соціальною поведінкою [8; 9 та ін.].

С.П. Дерев'янка, Л.І. Романовська акцентують увагу на тому, що знання когнітивного стилю є важливим інструментом у психологічній діагностиці та може використовуватися для розроблення персоналізованих стратегій навчання та психотерапії [6; 38 та ін.].

Підсумовано, що за результатами досліджень вітчизняних науковців визначаються такі провідні аспекти проявів та впливів когнітивного стилю.

1. Культурний вплив: українські дослідники підкреслюють вплив культурних і соціальних чинників на формування когнітивних стилів. Зокрема, роботи Т.М. Титаренко та інших вчених показують, що когнітивні стилі можуть варіюватися залежно від культурного контексту, в якому людина виховується і навчається [15; 17; 19; 21; 45 та ін.].

2. Вплив на навчання: дослідження Л.В. Жердецької, Л.І. Романовської демонструють, що розуміння когнітивних стилів студентів може суттєво покращити методи викладання, адаптуючи їх до індивідуальних особливостей учнів, студентів [7; 39 та ін.]. Це дає змогу підвищувати ефективність навчання та покращувати академічну успішність [26; 29; 30; 36 та ін.].

3. Психологічна діагностика: А.А. Палій та інші вчені акцентують увагу на тому, що знання когнітивного стилю є важливим інструментом у психологічній діагностиці та може використовуватися для розроблення персоналізованих стратегій навчання та психотерапії [32; 37; 38; 41 та ін.].

Таким чином, під когнітивним стилем розуміється спосіб опрацювання смислової інформації, а також специфіка вираження когнітивно-стилістичних особливостей особистості в процесі навчання. Когнітивна схема – структура перетворення семантичної інформації в процесі навчання. Етапи пізнання є процесуальними компонентами розвитку когнітивних стилів у процесі навчання [47; 48; 49; 50 та ін.].

Акцентовано, що незважаючи на те, що проблема пізнання і когнітивних стилів є актуальною для сучасної психології, теоретичний аналіз літератури показує, що горизонт перспективних напрямів, які стосуються саме цієї проблеми, величезний і невивчений.

На думку вчених правильним видається погляд на когнітивний стиль як на компонент структури особистості, що передбачає пріоритет стильових якостей

у регуляції психічної діяльності. Зокрема, когнітивний стиль постає, як чинник професійного становлення майбутніх психологів [7; 40 та ін.].

Л.В. Жердецька розглядала когнітивний стиль як системну характеристику, яка пронизує всю особистісну організацію індивіда та є своєрідним результатом взаємодії когнітивних та особистісних елементів суб'єкта, безпосередньо впливає на прийняття рішень і постановку цілей й на формування «професійного Я» майбутнього психолога, а також впливають на конкретний зміст оволодіння професійною діяльністю [7 та ін.].

А.А. Студенікін досліджує вплив когнітивних стилів особистості на процес спілкування і доводить, що механізми когнітивного стилю проявляються в характеристиках образу інших і самого себе [43 та ін.]. Механізми когнітивного стилю виявляються в характеристиках образів інших і себе, тим самим впливаючи на поведінку індивідів у сфері спілкування, відмінності в (когнітивній простоті – когнітивній складності) призводять до специфіки змісту і характеристик образів про інших і себе.

Т.М. Титаренко визначає когнітивний стиль як індивідуально-специфічний спосіб опрацювання інформації про своє оточення у вигляді індивідуальних відмінностей у сприйнятті, аналізі, структуруванні, класифікації й оцінюванні подій і більш повно та послідовно вивчає психологічну природу феномена когнітивного стилю [45 та ін.].

Р.В. Каламаж зазначає, що когнітивний стиль є важливим інтегративним механізмом, про що свідчать функції, які він виконує, а саме [16]:

1) адаптаційна, пристосування індивіда до вимог конкретної діяльності чи соціального середовища; власне когнітивний стиль через інтелектуальні здібності, досвід, звички та особистісні властивості, взаємопов'язані із формуванням того чи іншого когнітивного стилю. У цьому контексті когнітивні стилі являють собою своєрідний паттерн адаптації до навколишнього середовища, який розвивається повільно і є результатом взаємодії з базовими

особистісними характеристиками (наприклад, загальним інтелектом), довгострокові чинники зовнішнього середовища (освіта, професійні вимоги, культурне та соціальне середовище);

2) компенсаторна, внаслідок того, що формування когнітивних стилів відбувається на основі сильних сторін особистості з урахуванням слабких сторін;

3) системоутворювальна, когнітивні стилі можуть формуватися на основі індивідуальних особливостей, з одного боку, вони можуть впливати на багато аспектів поведінки індивіда; наприклад, вроджені навички абстрактного й логічного мислення та просторова візуалізація можуть викликати інтерес до математики та природничих наук, що призводить до розвитку специфічних когнітивних стилів (наприклад, полезалежність, рефлексивність, аналітичність). Ці когнітивні стилі сприяють розвитку специфічних інтелектуальних здібностей та особистісних якостей. Водночас, розвиваючи одні здібності й властивості, можуть перешкоджати розвитку інших;

4) самовираження, або здатність виражати себе через діяльність й стиль діяльності. Ця функція демонструє зв'язок когнітивного стилю з індивідуальними особливостями стилю діяльності індивіда.

За результатами досліджень М.І. Попової доведено, що когнітивний стиль виступає вагомою особистісною детермінантою діяльності та, навіть, визначає її ефективність, виконує системоутворювальну функцію й посідає проміжне положення між темпераментом та інтелектуальними здібностями і в єдності має прояв у діяльності фахівця через його професійну компетентність [37]. Тобто, когнітивний стиль є інструментом індивідуальності. Завдяки наявності відповідних вимог щодо специфіки обробки інформації, когнітивний стиль, ґрунтується й на психологічних властивостях, що уособлюють власне когнітивний стиль, котрий характеризують стиль діяльності, індивідуальні

способи сприйняття та опрацювання інформації, внаслідок цього виступає суттєвим регулятором діяльності.

Підбиваючи підсумок, необхідним буде зазначити, що когнітивний стиль слід розглядати в рамках когнітивної структури, що створює основу індивідуальності, визначає, як поєднуються когнітивні здібності та емоційні якості особистості, як обробляється інформація та проявляється в її поведінці.

1.2. Концептуально-історичний підхід до аналізу поняття когнітивного стилю

У психології когнітивний стиль – це своєрідне поняття, що об'єднує дві важливі галузі: психологію пізнання та психологію навчання. Тому спроби створення інтегративної моделі пізнання включають у себе: семантичний аналіз концептів, що репрезентують феномен понять, концептів, що розкривають їхні процесуальні та змістовні особливості. Таким чином, важливими аспектами у виявленні сутності пізнання як найважливішого компонента самореалізації особистості є: конкретний аналіз вираженості та впливу когнітивного стилю навчання на процес переробки інформації; особливості схеми, стадії та етапу когнітивного стилю особистості [1; 3; 24 та ін.].

Індивідуальні особливості опрацювання інформації та способи її передання й організації в навколишньому середовищі виокремлюються в когнітивні стилі [2; 6; 9 та ін.]. Іншими словами, індивідуальні особливості сприйняття та інтерпретації образу світу розвиваються в різних стилях.

Таким чином, відтворення навколишнього світу у психічному досвіді індивіда за допомогою специфічних суб'єктивних засобів є основною проблемою нашого теоретичного аналізу (з погляду на виокремлення індивідуальних особливостей засобів кодування інформації) [83; 90; 119 та ін.].

Перша сигнальна система обробляє безпосередній вплив зовнішньої реальності та внутрішнього середовища індивіда через органи чуття (сенсорні та перцептивні сигнали). Друга сигнальна система забезпечує орієнтацію в навколишньому середовищі через мову, через вербальну діяльність (мовні сигнали). Зрозуміло, що перша і друга сигнальні системи не можуть функціонувати окремо і тому взаємодіють одна з одною [56; 88; 90 та ін.].

Інакше кажучи, коли перша сигнальна система домінує, вона являє собою особистість «художнього типу», що характеризується високим рівнем уяви та просторових здібностей, але складністю в регулюванні спонтанної активності. Однак якщо домінує друга сигнальна система, то це характеризує особистість «мисленнєвого типу». Цей тип демонструє високі вербальні та логічні здібності, сильний самоконтроль тощо.

Так, вчені розрізняють два способи кодування і переробки інформації: сенсорний – графічний і вербальний – мовленнєвий [141 та ін.]. Таким чином, виявлено взаємозв'язок між сигнальною системою та її впливом на процес переробки інформації. Так, учні з переважанням другої сигнальної системи виявляють самостійність при умовиводах у процесі розв'язування задач і здатність до перекладу під час навчання розумових операцій. Вони також більш ефективно використовували підказки. І навпаки, учні з переважанням першої сигнальної системи були схильні використовувати стереотипні міркування, спроектовані експериментатором. У старшокласників переважання другої сигнальної системи корелює з диференціацією метафоричного досвіду та ефективністю формування метафоричних узагальнень під час визначення стилю художника. Студенти, які добре вербалізують знання, характеризуються теоретичним мисленням, у той час як ті, хто відчуває труднощі з вербалізацією знань, характеризуються практичним мисленням [148].

Дослідження з кодування інформації вперше були проведені Дж. Брунером [67; 68; 69 та ін.]. Цей учений зазначав, що існує три засоби суб'єктивного

представлення інформації: суб'єктивна дія, візуальні образи та фонетичні символи; по суті, дія мислення забезпечується трьома «мовами» опрацювання інформації – символічно-мовною, метафорично-просторовою та тактильно-руховим відчуттям [67].

Когнітивний стиль можна визначити як спосіб реалізації мотивів індивіда, операціональну характеристику експресивної основи поведінки [98]. У найширшому розумінні когнітивний стиль – це спосіб опрацювання інформації, її приймання, зберігання та використання [84]. Термін «когнітивний стиль» був запропонований Р. Гарднером [78; 79]. Концепція когнітивного стилю як стійкої особистісної характеристики способів взаємодії людини з інформаційним полем є сильною стороною Г. Віткіна [145]. Здатність протистояти впливу фонових ознак при виборі фігур він також називає полезалежністю, і навпаки, контекстуальну залученість, як полenezалежність.

Когнітивний стиль – це збірне поняття, що розкриває відносно стійкі способи пізнавальної діяльності, когнітивні стратегії, закладені у відмітних способах отримання та переробки інформації, а також засоби її відтворення та контролю [1; 2 та ін.].

Когнітивний стиль – це стійка індивідуальна особливість когнітивних стратегій і формальна характеристика особистості [9; 10 та ін.].

Видається дуже цікавим розглядати когнітивні стилі через відображення просторово-часових характеристик навколишнього середовища. Іншими словами, когнітивний стиль має функцію відображення незмінного у мінливому світі, когнітивна функція розуму і когнітивного контролю, спроби відповідати мінливому світові – регулятивна функція [3; 33 та ін.].

У сучасній психології існує погляд на когнітивний стиль, як на інтегральну характеристику особистості, що пов'язана з типом реагування, вибором засобів дії, стратегією поведінки та особливостями контролю психічних процесів.

Іншими словами, когнітивний стиль – це індивідуальна характеристика пізнавальної діяльності в процесі розвитку індивіда [16 та ін.].

Таким чином, існує щонайменше два підходи до розуміння феномена когнітивного стилю: діяльнісний і особистісний.

Діяльнісний підхід характеризує найтипівіші риси інтелектуальної діяльності (сприйняття, мислення та поведінку, пов'язані з вирішенням когнітивних завдань, особливо у невизначених ситуаціях) [8; 24; 29 та ін.]. Крім того, в рамках цього підходу аналізуються особливості діяльності, в якій проявляється стиль.

Особистісний підхід розглядає когнітивний стиль як особистісну якість [20; 21; 45 та ін.], специфіку саме особистості, яка є творцем цього стилю. Суть особистісного підходу полягає в тому, щоб зосередитися на особистісних якостях та їхньому вираженні в особливостях поведінки, реакцій і когнітивних процесів.

Загалом, на основі різних критеріїв, виокремлюють такі напрями вивчення феномена когнітивних стилів: особистісні якості, чинники як найсуттєвіші характеристики вираження когнітивних стилів [40; 44 та ін.], особливості когнітивних процесів [49], діяльність, поведінка й активність як основні чинники вираження когнітивних стилів [3; 40 та ін.].

За принципами класифікації виокремлюються такі когнітивні стилі:

- за типом сприйняття: полезалежний - полenezалежний;
- за типом реагування: імпульсивність - рефлексивність;
- за специфікою когнітивного контролю: ригідність - гнучкість;
- за діапазоном еквівалентності: вузькість - широта;
- за складністю: когнітивна простота - когнітивна складність;
- за типом мислення: аналітичне - синтетичне;
- за доміантними засобами опрацювання інформації: метафоричне - вербальне;

- за локусом контролю: зовнішній - внутрішній [33; 35].

У дослідженнях також можна виокремити класифікування когнітивних стилів: за ступенем категоризації, ступенем суб'єктивної диференціації змісту однієї категорії: вузькість-широта категорії; за специфікою контролю, ступенем охоплення ним різних аспектів відображуваної ситуації з урахуванням її релевантних та нерелевантних ознак, ступінь широти охоплення, з урахуванням також за типом концептуалізації, специфіки концептуальної царини; конкретна концептуалізація - абстрактна концептуалізація [10; 34 та ін.].

Я.О. Гошовський, Н.С. Коструба, спираючись на праці Н.А. Шупта запропонували таку класифікацію когнітивних стилів [18]:

1. Полезалежність/полenezалежність. К. Кравець інтерпретує поняття полезалежності-полenezалежності у якості ступеня свободи від зовнішніх референтів [19].

2. Вузький/широкий діапазон еквівалентності. У працях вітчизняних учених цей стильовий параметр позначається як «аналітичність» і «синтетичність».

3. Широта категорії. Цей стиль відображає суб'єктивний ступінь диференціації однієї категорії.

4. Ригідний/гнучкий пізнавальний контроль. Цей когнітивний стиль характеризує ступінь суб'єктивних труднощів зміни способу опрацювання інформації в ситуаціях когнітивного конфлікту.

5. Толерантність до нереалістичного досвіду. Цей когнітивний стиль проявляється в ситуаціях, що характеризуються невизначеністю і двозначністю.

6. Фокусуєчий/скануючий контроль. Цей когнітивний стиль характеризує індивідуальні особливості розподілу уваги, що виявляються у ступені широти охоплення різних аспектів відображуваної ситуації та ступені врахування релевантних і нерелевантних ознак ситуації.

7. Згладжування/загострення. Цей когнітивний стиль відображає індивідуальні відмінності в тому, як матеріал, що запам'ятовується, зберігається в пам'яті.

8. Імпульсивність/рефлексивність. Когнітивний стиль являє собою індивідуальні відмінності в схильності до повільного або швидкого прийняття рішень.

9. Конкретна/абстрактна концептуалізація. В основу конкретності/абстрактності покладено такі психологічні процеси, як диференціація понять.

10. Когнітивна простота/складність. Ця теорія була висунута Дж. Келлі на основі особистісних конструктів.

Іншими словами, найважливішими характеристиками когнітивних стилів є біполярність їхніх компонентів (які можна виявити лише за крайніми формами когнітивних реакцій), їх процесуальний характер (що визначає способи отримання інтелектуальних продуктів), стійкість у часі, функціонування на різних рівнях (виявлення когнітивних функцій на різних рівнях), оцінні судження щодо когнітивних стилів неможливо застосувати (бо стиль не визначає якість інтелектуального продукту) [38; 41; 42; 54 та ін.].

Таким чином, зв'язок між когнітивним стилем і особистісними якостями виявлено в низці досліджень [51; 55; 62]. Індивідуальні особливості полезалежних (ПЗ) – полenezалежних (ПНЗ) проявів відображаються у відмінностях чіткості, диференційованості та мірі повноти відтворення окремих елементів дійсності, а також у ступені мимовільного або вільного контролю пізнавальної діяльності по відношенню до різних впливів. Сутність цього стилю характеризується здатністю протистояти впливу фонових ознак при сприйнятті форм і відносин.

У цьому зв'язку доречно відзначити, що польова залежність відображає рівень психічного розвитку, пов'язаний зі ступенем диференціації. Іншими

словами, якщо особистість не відокремлює себе від ситуації як суб'єкт у ранньому віці, вона починає усвідомлювати межі між внутрішнім і зовнішнім, усвідомлювати себе, як частину навколишнього світу [82; 84; 105; 136 та ін.].

Більшість досліджень, присвячених феноменології когнітивних стилів, виявили кореляції між інтроверсією, екстраверсією, тривожністю, емпатичними тенденціями, конформністю та польовою залежністю. Однак слід зазначити, що значущих кореляцій не виявлено або вони існують на низьких рівнях значущості.

Варто згадати, що особи зі стилем полезалежність є більш залежними від зовнішніх ознак і що більше інформації вони отримують, то більш чутливими до соціальних впливів [136; 139 та ін.]. Тому вони міжособистісно орієнтовані, очікують і потребують підтримки та уваги з боку оточуючих. На відміну від високопотенційних, дуже гнучкі в міжособистісних стосунках, доброзичливі, рідко конфліктують, намагаються обирати продуктивні стратегії розв'язання конфліктів, виявляють мало агресії, хоча відчують агресію щодо інших, і орієнтовані на спілкування.

Г. Віткін пояснює ці явища тим, що різниця між ПЗ і ПНЗ ґрунтується на менш фіксованому «Я» у ПЗ, у той час як у ПНЗ «Я» є більш стабільним і виявляє тенденцію до підпорядкування в невизначених ситуаціях [143; 144]. Цей самий факт було виявлено, як чинник, що перешкоджає невизначеності в ПЗ досліджуваних [144].

На думку Г. Віткіна, в ПЗ-осіб, навпаки, слабший поведінковий контроль через недостатньо сформований захисний контроль, що свідчить про те, що ПЗ-особи є більш тривожними, ніж ПНЗ-особи [144]. Однак дані про взаємозв'язок ПЗ/ПНЗ і тривожності доволі суперечливі [143]. Експериментальне дослідження [104], не виявили значущого зв'язку між ПЗ/ПНЗ і тривожністю. Аналогічні висновки були також зроблені А. Майстер, С. Черян, А. Мельцоф [106; 107 та ін.] у контексті контролю ситуативної та особистісної тривожності.

Проте М. Отто, С. Базден, Т. Лейро з колегами [115; 116; 117 та ін.] вивчали тривожність студентів за частотою пульсу та виявили криволінійну залежність між рівнем тривожності та ПЗ/ПНЗ, тобто польова залежність відповідала середньому рівню тривожності, але в цій групі були як низькотривожні, так і високотривожні студенти; у дослідженнях С. Райнер, Р. Райдінг, зазначається, що польова залежність пов'язана з низькою тривожністю [123; 125 та ін.].

Дуже цікавим видається той факт, що ступінь зв'язку між концептуальною диференціацією, виміряною за допомогою методу класифікації вільних об'єктів Р. Гарднера і низкою особистісних чинників за 16PF Кеттелла виявлено позитивний зв'язок між високою концептуальною диференціацією та інтроверсією, а також між високою концептуальною диференціацією і тривожністю [79; 80 та ін.].

Згідно з висновками Дж. МакКіней, досліджувані з ПНЗ надають перевагу структуруванню навчального матеріалу, використовують мнемонічні стратегії для ефективнішого запам'ятовування й відтворення, керуються загальними принципами та більше схиляються до активного навчання, тому що легко їх засвоюють; ПНЗ асоціюється з образним мисленням, високою здатністю до навчання, успішним розв'язанням творчих завдань, об'єктивним поглядом на проблемні ситуації, критичністю, стійкістю до навіювання та високими моральними якостями [110 та ін.].

Суттєві відмінності у специфіці стратегій пошуку інформації між ПЗ і ПНЗ: досліджувані ПЗ є більш товариськими, тому що використовують інших людей як об'єкти, засоби розв'язання проблемних ситуацій, тоді як індивіди ПНЗ спираються на власний досвід, аналізують ситуації та ухвалюють рішення самостійно [1; 2 та ін.].

Найважливішою характеристикою і водночас відмінністю між ПЗ і ПНЗ індивідами є шкала суб'єктивних вимірів, що відображається в м'якості або жорсткості критеріїв ухвалення рішень [38; 40 та ін.]. Так, досліджувані ПЗ

частіше мають більш згладжені критерії ухвалення рішень і допускають невизначеність у своїх оцінках [39 та ін.]. Досліджувані ПНЗ стабільніші у своїх рейтингах ознак і більш визначені у своїх суб'єктивних оцінках [34 та ін.].

Другий когнітивний стиль, рефлексивність-імпульсивність, уперше виокремлений Д. Каганом у перебігу дослідження інтелектуальної діяльності [94; 95 та ін.] цей стиль відображає тенденцію до більш-менш детального аналізу задачі перед ухваленням рішення або тенденцію до використання індивідом для розв'язання проблеми, що чітко відображає кількість використовуваних понять [94]. Рефлексивність-імпульсивність, являє собою стиль міркувань, критичне усвідомлення деяких критеріїв, що подані як основа для прийняття рішення в ситуаціях множинного вибору, а також показує ступінь невпевненості в тому, який варіант є правильним [95].

Таким чином, рефлексивність-імпульсивність показує, як різні особистості приходять до того чи іншого результату. Іншими словами, імпульсивність відображає процесуальний і динамічний характер діяльності, на який впливають особливості темпераменту. Наприклад, імпульсивні особистості мають вищі емоційні показники, ніж рефлексивні. Їхня чутливість до кінцевого продукту діяльності так, зокрема, страх перед невідповідністю його якості очікуваній, призводить до дезорганізації, особливо поведінки, та проявів хаосу, що загалом впливають як на діяльність, так і на кінцевий результат [94].

Імпульсивні особистості роблять багато помилок, бо націлені на успіх, швидко реагують у проблемних ситуаціях, швидко висувають і приймають гіпотези без ретельного обмірковування.

З іншого боку, рефлексивні особистості ухвалюють рішення повільно, ретельно розглядають усі позитивні й негативні аспекти ситуації, ухвалюють рішення довше, ніж імпульсивні, але при цьому припускаються меншої кількості помилок та є більш ефективними у своїй роботі [134].

Водночас рефлексивні особистості більш стійкі та сфокусовані, а отже, більш стійкі до фонових впливів, ніж імпульсивні. Рефлексивні досліджувані використовують зворотний зв'язок ефективніше, ніж імпульсивні, і мають кращі показники зорової та короткочасної пам'яті [1]. Крім того, рефлексивні суб'єкти частіше виявляють домінування, але при цьому більш тривожні, бояться наслідків своєї роботи і не завжди впевнені в якості кінцевого продукту. Таким чином, імпульсивні особистості часто менш самоконтрольовані та менш зосереджені, але мають більш тривалий період уваги. Водночас, у рефлексивних студентів академічна успішність вища, ніж в імпульсивних [38].

Імпульсивні особистості характеризуються домінуванням перцептивних і виокремлювальних ознак (колір і розмір), тобто невербальним інтелектом, тоді як рефлексивні індивіди характеризуються кількістю ознак, тобто вербальним інтелектом [29]. Таким чином, ідентифікація починається з того, що імпульсивна особистість належить до першої сигнальної системи, а рефлексивна – до другої.

У зв'язку з цим доречно згадати про відмінності в стратегіях розв'язання завдань, для яких не існує альтернативних рішень. Так, імпульсивні особистості набагато гірше вирішують такі завдання, ніж рефлексивні. У завданнях на розпізнавання стимулів рефлексивні учні частіше, ніж імпульсивні, розв'язують їх правильно і точно, оскільки використовують добре відомі, стандартні та стереотипні стратегії. Однак у разі пред'явлення завдань складнішого рівня імпульсивні учні також переключаються на більш відомі, стандартні стратегії розв'язання [94]. Рефлексивні індивіди краще працюють в умовах низького контролю, а імпульсивні – навпаки, в умовах високого контролю [94; 95 та ін.].

У роботах Д. Бровермана виокремлюються такі типи: імпульсивні (швидкі/не точні): тривожні, чутливі, ригідні та стереотипні в стресових ситуаціях, недостатньо впевнені в собі, ті, хто важко сприймають гумор,

швидкі/точні: інтелектуально активні, соціально прийнятні серед однолітків, упевнені в собі, практичні, незалежні, захоплені, інтроспективні (повільні/неточні): рефлексивні (повільні/неточні): обережні, емоційно зрівноважені, тактовні, компетентні, надійні, соціально прийнятні серед однолітків, упевнені в собі, вразливі, раціональні, неохоче обстоюють свої права; повільні/точні: схильні до агресії, суперництва, погано прогнозують події, важко контролюють свої бажання, егоцентричні, прямолінійно реагують на конфлікт [66].

Далі, порівняно з іншими групами повільні/неточні мають найнижчий рівень здатності контролювати свої емоційні та мотиваційні стани й експресивну поведінку, а повільні/неточні – найвищий рівень цих якостей [1].

Крім того, досліджувані, які характеризуються індексами «швидкий/акуратний» та «повільний/акуратний», подібні за імпульсивним типом [38]. Водночас, швидкі/точні та повільні/точні за своїми особистісними проявами можуть бути віднесені до рефлексивного типу. Таким є загальне уявлення про особливості рефлексивно-імпульсивного стилю.

У працях Д. Кагана і С. Месера зазначається, що рефлексивність зростає з віком, а імпульсивність знижується в міру оволодіння стратегіями сканування. Цей факт приводить до думки про те, що радше слід говорити про внутрішньоособистісні відмінності на кожному віковому етапі, ніж про стабільність стилю впродовж усього життя [95; 108 та ін.].

Серед інших особливе місце посідає «вузько-широка еквівалентність» або «аналітико-синтетичний» (цю назву використовує більшість дослідників у країні); цей стиль відображає розумову дію узагальнення [33; 34 та ін.].

Суть цього стилю полягає в індивідуальних відмінностях масштабного сприйняття під час оцінювання подібності та, навпаки, відмінності об'єктів. Індивіди, що належать до групи з вузьким діапазоном еквівалентності, частіше виокремлюють велику кількість груп у невеликому обсязі за умови вільної

класифікації об'єктів, тоді як іншу групу становлять індивіди з широким діапазоном еквівалентності, що визначають кілька груп із великою кількістю об'єктів. Вузкий діапазон еквівалентності включає залежність від фізичних характеристик об'єктів, а широкий – від прихованих ознак [35].

Наприклад, особистості з аналітичним стилем використовують дрібніші одиниці виміру і точніше оцінюють об'єкти та ситуації. Водночас люди з холістичним стилем використовують більші шкали й оцінюють об'єкти та ситуації здебільшого в загальних рисах. Особи з аналітичним стилем схильні бути більш багатозалежними, рефлексивними та гнучкими в управлінні. Навпаки, досліджувані з синтетичним стилем схильні більше концентруватися на загальних якостях об'єкта.

Втім продуктивність дивергентного мислення корелює з аналітичним мисленням, а оригінальність – із синтетичним [37 та ін.].

Варто звернутися до висновків М. Кхайн про істотний характер індивідуальних відмінностей між аналітичним і синтетичним мисленням [97]. Аналітична перевага виявляється в розумінні мови, маніпулюванні поняттями, явищах збереження сталості форми та розміру, здатності розрізняти людей у процесі сприйняття та по-різному їх оцінювати.

Високі рівні понятійної диференціації відображаються і в поведінці. Близькість асоціацій до слів-стимулів, безпосередність змісту і численні градації в самооцінці [92; 96 та ін.].

Синтетики ж характеризуються стабільністю самооцінки (переважно високою) і часто використовують кілька ознак під час оцінювання інших, що призводить до стереотипізації сприйняття людей. Це створює певні труднощі у спілкуванні, ймовірно, внаслідок підвищеної перцептивної диференціації. Схильність до виокремлення безлічі ознак і постійна зміна оцінок при отриманні нової інформації може призводити до нерішучості в ухваленні рішень під час міжособистісної взаємодії.

Впродовж аналізу емоційних та когнітивних характеристик виявлено дві тенденції: співвідношення аналітичності з негативною афективністю пасивно-оборонного характеру та співвідношення синтетичності з негативною афективністю активно-зовнішнього характеру [47]. Негативні афектогенні об'єкти змушують суб'єкта опрацювати ситуацію, щоб активно адаптуватися до неї. Тенденція до ретельного розрізнення, конкретного з'ясування ситуації та «запобігання неприємностей» відповідає аналітичному стилю. З іншого боку, мотив досягнення успіху не вимагає такого вибору, тому поведінка чи завдання можуть бути іншими, про що аналітик дає зрозуміти. Таким чином, аналітики керуються почуттям страху, а синтетики – почуттям гніву. Інакше кажучи, при підвищенні оцінок страху та дистресу виникає тенденція до антропоморфізації, диференціації та підкреслення певних рис суб'єкта. При підвищенні оцінки гніву проявляється орієнтація особистості на комбінування, узагальнення та маніпулювання подібністю [22]. Тут, однак, слід підкреслити, що надмірно аналітична орієнтація ускладнює об'єктивне сприйняття як схвалення, так і критики.

Взаємозв'язок між силою нервової системи та когнітивним стилем можна вважати типологічно зумовленим, наприклад, сильна нервова система корелює із синтетичним стилем, а слабка – з аналітичним. Різноманітність у характері взаємозв'язку між когнітивними стилями в процесі розвитку та стійкими якостями нервової системи, що суворо визначаються показниками екстраверсії та інтроверсії, свідчить про зворотний причинно-наслідковий зв'язок. Не стиль впливає на особистісні якості, а навпаки, типологічні якості нервової системи є чинниками, які значною мірою визначають характер розвитку когнітивного стилю та особистісних якостей особистості [41].

Крім того, згідно з опитувальником Р. Кеттелла, аналітичність пов'язана з чинником самоконтролю (Q3) і негативно з чинником самодостатності (Q2). Очевидно, що аналітики намагаються задовольнити соціальні запити, є доволі

раціональними та орієнтованими на соціальне схвалення. Слід, однак, зазначити, що широкий діапазон еквівалентності, вимірюваний кількістю груп, негативно корелює з рівнем упевненості в собі [1; 38 та ін.].

Щодо питання про природу когнітивних стилів, то ригідність-гнучкість когнітивного контролю є одним із найактуальніших, оскільки виявляє легкість або труднощі зміни способів діяльності [8; 33 та ін.]. Однак, слід зазначити брак експериментальних даних, що виявляють взаємозв'язок між ригідністю/гнучкістю когнітивного контролю та особистісними властивостями.

У будь-якому разі, хлопчики більш гнучкі, ніж дівчатка, а учні школи-інтернату – більш гнучкі, ніж учні звичайної школи [33].

На думку Н.М. Заболотної, індивіди з жорсткою домінантою легко збудливі, чутливі, примхливі та менш стійкі до втручання. Крім того, ригідні індивіди виявляють менше терпіння в обструктивних ситуаціях, що виникають під час виконання їхньої діяльності, і водночас демонструють прагнення подолати всі перешкоди. Іншими словами, цей когнітивний контроль, що виражається в ситуаціях, коли на шляху до мети виникають перешкоди, вважається задіяним у мотиваційному компоненті [8].

Проблема нетерпимості/толерантності до нереалістичного досвіду дуже актуальна в наш час, але далеко не завжди висвітлена належним чином.

Звісно, особистості, нетерпимі до нереального досвіду, демонструють вищий рівень тривожності, оскільки відкидають інформацію, яка суперечить їхньому досвіду та установкам. У толерантних індивідів, більш відкритих і готових до сприйняття нової інформації тривожність нижча [10; 55 та ін.].

Інший приклад, «когнітивна простота/складність», параметр стилю, який зазвичай обмежується спілкуванням [18 та ін.].

Концепція «складність-простота» була вперше розроблена Дж. Келлі [96 та ін.] у його теорії особистісних конструктів. Зазначений термін був уведений Дж. Біері, який розумів його як ступінь диференціації концептуальної системи

[61; 62]. Когнітивна складність-простота – це набір конструктів, які різняться в оцінці різних осіб і подій. Складні системи містять велику кількість структур, які полегшують опрацювання, сприйняття і засвоєння незвичної інформації, а суб'єктивно оригінальний досвід логічно включається в наявні концептуальні системи [61].

На думку Дж. Бієрі, «когнітивна складність» пов'язана зі здатністю передбачати події, поведінку і вчинки інших людей. Аналогічно, «когнітивно складні» особистості часто по-іншому ставляться до оточуючих, роблять точні висновки про систему мислення та світогляд індивіда з коротких розмов і розглядають ситуації з більш об'єктивної метапозиції. Це підкреслює зв'язок між «когнітивною складністю» та соціальною ефективністю (здатністю розуміти події з погляду інших осіб і вирішувати складні життєві ситуації) і соціальною адаптивністю. Цікаво зазначити, що чим більше досвіду набуває індивід в тій чи іншій сфері діяльності, тим більше зростає «когнітивна простота» [62].

Водночас, за даними [38], серед «когнітивно складних» осіб більше екстравертів, ніж інтровертів. Однак серед «когнітивно складних» студентів більше тривожних та емоційних. Вони частіше використовують маніпулятивні стратегії спілкування (за меншої конфліктності [18]). Водночас, згідно з дослідженнями [20], «когнітивно складні» особи в колективі виявляють здатність розуміти своїх колег, є більш критичними й інтроспективними щодо себе. З іншого боку, «когнітивно прості» особи частіше оцінюють себе позитивно, вважають себе схожими на своїх знайомих і схильні також позитивно оцінювати своїх знайомих [71].

Розглянемо тепер управління фокусом/скануванням. Експериментальні дані, що характеризують цей когнітивний стиль, у науковій літературі нечисленні. Особистості з вузьким скануючим контролем у стресових ситуаціях демонструють психологічний захист придушення, відкидання (неприйняття

травматичного досвіду або його спотворень). Інакше кажучи, досліджувані займають більш суб'єктивну позицію; на думку Р. Гарднера, Д. Джексона, С. Мессіка [78; 79; 80 та ін.], у складних емоційних стресових ситуаціях широкий скануючий контроль у поєднанні з об'єктивною позицією.

М. Кві та С. Дж. Армстронг провели серію досліджень, надали чіткі докази базового впливу розмаїття когнітивних стилів на внутрішньогрупові конфліктні відносини, а також виявили, що дисонанс у когнітивних стилях членів групи може призвести до більшого міжособистісного конфлікту [122 та ін.].

Д. Ванг, Л. Хао, П. Мегір, І. Ху були проведені дослідження впливу когнітивних стилів та емоційних труднощів на опрацювання інформації під час ухвалення рішень [138 та ін.].

За результатами дослідження А. Сендера, котрий умовно розподілив студентів за впровадженням стратегій у навчальні програми на відповідні категорії, виявлено такі групи [41] :

- 1) студенти, які можуть ідентифікувати нову інформацію та світ;
- 2) студенти, котрі можуть ідентифікувати нову інформацію та співвідносити її з попередніми знаннями;
- 3) студенти, які можуть ідентифікувати нову інформацію та співвідносити її з попередніми знаннями;
- 4) студенти, що використовують стратегії для більш ефективних стратегій навчання та організації свого навчання, можуть більш ефективно організувати своє навчання.

Конкретизовано, що за критерієм сприйняття студентів можна умовно поділити на дві групи: ключові області – сприйняття (почуття мислення) і виконання (участь – спостереження).

Почуття мислення віднесено до наступних чотирьох стилів навчання:

- 1) студенти з багатою уявою;
- 2) студенти, котрі розуміють інформацію конкретно та рефлексивно;

- 3) студенти, котрі обробляють інформацію рефлексивно;
- 4) аналітично обдаровані студенти.

У такий спосіб, обдаровані багатою уявою студенти сприймають інформацію нечітко й рефлексивно; аналітично обдаровані студенти сприймають інформацію абстрактно та опрацьовують її рефлексивно.

Проте, розсудливі студенти сприймають інформацію абстрактно й активно її обробляють, схильні до прагматизму в процесі навчання; динамічні студенти сприймають інформацію конкретно й обробляють її активно, схильні поєднувати досвід з його безпосереднім застосуванням, з ентузіазмом ставляться до всього нового, розширюють і поглиблюють навчальну інформацію.

Вочевидь, що когнітивний стиль є одним із ключових аспектів для викладачів при організації процесу навчання. Завдяки йому викладачі можуть створювати навчальні програми.

Отже, когнітивний стиль виступає самостійним компонентом освітнього процесу. Опрацювання когнітивних завдань (класично розуміння, запам'ятовування та мислення, включає в себе мислення). Так, А.А. Палій, О.В. Скориніна, А.І. Чеботарьова зазначають, що когнітивний стиль може використовуватися як окрема характеристика, індивідуальний спосіб функціонування особистості [33; 42; 54 та ін.]. Він проявляється в розумовій поведінці в процесі прийняття рішень [29; 53 та ін.].

Таким чином, когнітивні стилі характеризують специфіку нашого сприйняття та обробки інформації про навколишній світ. Це свідчить щодо теоретичного обґрунтування положення про те, що існує зв'язок між когнітивним стилем і соціально-психологічними чинниками, як конструктом, що включає когнітивну компетентність як один зі своїх компонентів. Загалом існує велика кількість досліджень, присвячених взаємозв'язку між когнітивними стилями та різними сферами людського життя. М. Жанг, К. Ванг,

Ф. Ванг, Х. Ліу виявили, що полезалежні когнітивні стилі модулюють механізми мовного контролю в білінгвів [148 та ін.].

1.3. Соціально-психологічні особливості прояву когнітивно-стильових особливостей особистості юнацького віку у пізнавальній діяльності

Слід зазначити, що ключові поняття, які розкривають особливості вираження когнітивного стилю особистості, пов'язані з типом мислення індивіда, співвідношенням його сигнальної системи та креативності.

Виходячи зі спостережень Р. Райдінга і С. Райнера, можна виділити дві категорії:

- холістико-аналітична (опрацювання інформації цілісно або по частинах);
- лінгвістично-діаграматична (представлення інформації розумового процесу лінгвістичними засобами або у вигляді візуальних образів) [125].

Однак раніше вчені визначили типи осіб за співвідношенням першої та другої сигнальних систем, включно з такими відмінностями [115; 116; 117; 119 та ін.] та визнавали загальний тип (генотип), що проявляється як у людини, так і у тварин, і спеціальний тип, що проявляється тільки у людини за співвідношенням першої та другої сигнальних систем. Визнання особливих типів привело його до думки про такі особливості мислення та існування типів індивідів із переважанням того чи іншого типу. Художній (яскраво виражена активність першої (образної) сигнальної системи), вдумливий (переважання другої (мовленнєвої та мисленнєвої) сигнальної системи) і змішаний (рівна вираженість першої та другої сигнальних систем) [141 та ін.].

У артистичних типів переважають інтуїція, емоційне й образне мислення, при цьому добре розвинене вербальне й логічне мислення. Для них характерні безпосередність, імпульсивність та емоційне сприйняття дійсності. Важливою

особливістю є цілісна стратегія отримання та обробки інформації; реальність сприймається цілісно. Поширені серед музикантів, художників і людей творчих професій. Цей тип мислення демонструє раціональність, причому логіка переважає над інтуїцією. Крім того, абстрактне мислення переважає над образним. Важливою характеристикою є аналітична стратегія отримання та обробки інформації. Вони підходять для ситуацій, які потребують зважених і послідовних рішень, але не підходять для нестандартних ситуацій, які потребують швидкого реагування.

Змішаний тип поєднує в собі характеристики обох типів і має перевагу в тому, що поєднує інтуїцію, уяву та раціональне, абстрактне мислення. Це означає, що залежно від ситуації для розв'язання проблеми може бути використана будь-яка зі стратегій.

Сучасні експериментальні дані та теоретичні погляди на існування, особливості виявлення та вираженість I та II сигнальних систем досить суперечливі: у II сигнальній системі вона обмежується мовленням [130; 133 та ін.], думкою та комбінаціями мовних і немовних символів (малюнки, танцювальні рухи тощо). Суттєвою частиною проблеми є визначення домінування лівої та правої півкуль мозку, що також пов'язано з типом.

Незважаючи на нові експериментальні дані, домінування типу мислення, схоже, не піддається сумніву. Більше того, виявлено, що емоційне та метафоричне сприйняття й розуміння літературних текстів частіше трапляється в I-сигнальників [1 та ін.]. Водночас переконливих даних про зв'язок виокремлених типів з особливостями нервової системи немає.

Краще використання виразних засобів мови співвідноситься зі слабкою нервовою системою. Зокрема, згідно з результатами дослідження домінування другої сигнальної системи, друга сигнальна система частіше спостерігається у досліджуваних із сильною або помірною нервовою системою [38 та ін.]. Той факт, що серед досліджуваних зі слабкою нервовою системою не було

представників домінування другої сигнальної системи, підкреслює правильність припущень вчених.

Дослідження показали, що серед досліджуваних зі слабкою нервовою системою не було представників домінування другої сигнальної системи. Одна із сигнальних систем є домінантною і що вона поєднується з типологічними особливостями особистості [88; 90]. За експериментальними даними, специфічний комплекс типологічних особливостей особистості пов'язаний з перевагою однієї із сигнальних систем [141]. У багатьох випадках переважання першої сигнальної системи відповідає глобальному стилю сприйняття, мислення і пам'яті, а також дуже слабкій і нестійкій нервовій системі, з домінуванням правої півкулі мозку. Переважання другої сигнальної системи свідчить про наявність специфічного стилю когнітивної діяльності, сильної та неактивної нервової системи та переважання лівої півкулі мозку, що вказує на тенденцію пов'язувати сигнальну систему з особливостями нервової системи, проте невелика кількість досліджень та їхні суперечливі результати утрудняють узагальнення і висновки.

У нормі перша сигнальна система спирається на органи чуття, аналізуючи й синтезуючи безпосередні впливи зовнішнього середовища та внутрішнього середовища організму. Навпаки, друга сигнальна система забезпечує здатність орієнтуватися в навколишньому середовищі за допомогою мови. При цьому і I, і II сигнальні системи можуть взаємодіяти, працювати окремо або паралельно.

Подальші дослідження виявили кілька дивовижних фактів. Співвідношення сигнальних систем багато в чому впливає на процес обробки інформації. У будь-якому разі спосіб кодування інформації також пов'язаний із сигнальною системою. Таким чином, асиметрія півкуль головного мозку безпосередньо пов'язана із сигнальною системою, за допомогою якої кодується інформація. У результаті подання глобальних сенсорних фігур відбувається в правій півкулі, а подання конкретних лінгвістико-логічних фігур – у лівій [34].

У будь-якому разі під час визначення когнітивного стилю особистості зазвичай постає питання про тип мислення і мислення. Традиційно в психології виокремлюють художній, гуманітарний, практичний і математичний стилі мислення, кожному з яких відповідає свій тип мислення. Крім того, тут же виявляються основні типи кодування інформації та способи її подання [87].

Отже, художнє мислення можна розуміти як образний тип мислення, що характеризується обробкою інформації через образи. Створення нових образів є результатом пізнавальної діяльності людей з таким мисленням. Обмін інформацією між людиною та навколишнім середовищем відбувається за допомогою візуальних образів, і візуальні засоби кодування інформації є домінуючими.

Що стосується гуманітарного складу розуму, то слід зазначити, що знакове мислення є його невід'ємною рисою. Інформація обробляється шляхом умовиводів. Знаки об'єднуються в більші одиниці. Результатом процесу опрацювання інформації є мислення у вигляді понять, що містять суттєві відносини між об'єктами. Відповідно до типових чинників цього типу основою інформаційного обміну є символи, домінують мовні та вербальні засоби кодування інформації.

Безсумнівно також, що гуманітарне мислення пов'язане із символічним. У результаті мислення знаходить своє вираження у вигляді математичних формул, що відображають суттєві відношення між символами. Практичне мислення пов'язане з предметним мисленням і необхідне для опрацювання інформації за допомогою предметних дій і послідовних маніпуляцій. Мислення, що виникає в нових конструкціях, є результатом цього процесу. Суб'єктна поведінка визначає специфіку обміну інформацією з навколишнім середовищем у даного типу особистості, домінують суб'єктивні та практичні способи кодування інформації.

Невіддільною частиною нашого питання є визначення характеристик когнітивного стилю та їхній зв'язок зі стилями кодування інформації. Зокрема, когнітивні стилістичні особливості поєднуються зі стилями кодування інформації, утворюючи певні групи [38; 134].

Так, лінгвістичний та вербальний стиль кодування інформації, імовірно, впливає на формування таких когнітивних стилів, як: вузький/ширший діапазон еквівалентності, вузький/ширший діапазон класифікації, аналітичний/математичний стиль, когнітивна простота/складність, конкретна/абстрактна концептуалізація, толерантність до нереального досвіду (смислу (по відношенню до складу схеми)).

Що стосується візуальних стилів кодування інформації, то тут простежуються такі впливи: залежний від поля зору/незалежний від поля зору, імпульсивний/рефлексивний, налаштування фокусу/налаштування сканування, згладжування/загострювання, толерантність до нереалістичних переживань (щодо складання перцептивних схем).

Саме сенсорно-емоційний стиль кодування інформації визначає жорсткий/гнучкий когнітивний контроль, фізіогномічний/характерологічний стиль, повільний/швидкий ментальний час тощо.

Однак для проактивного/практичного стилю кодування інформації поки що не виділено референтного когнітивного стилю.

За результатами теоретичного аналізу наукових джерел виокремлено провідні соціально-психологічні чинники, що здійснюють вплив на взаємозв'язок когнітивно-стильових особливостей особистості та пізнавальної діяльності:

1. Середовище виховання та соціальне оточення (В.Ю. Завацький, З.Я. Ковальчук, В.В. Москаленко) [11; 12; 13; 17; 27; 28 та ін.]: сім'я, друзі, навчальні заклади та професійне середовище мають значний вплив на формування когнітивного стилю:

- сімейні установки можуть визначити, чи буде особистість схильною до незалежного мислення, чи, навпаки, покладатиметься на загальноприйняті норми;

- освітнє середовище відіграє важливу роль у розвитку здібностей до аналітичного або інтуїтивного мислення: у школах та університетах, де більше акцентується увага на критичному та аналітичному мисленні, учні та студенти можуть розвивати аналітичний когнітивний стиль (У. Нейсер);

2. Культурні чинники (Дж. Брунер) [67; 68; 69] культура формує певні цінності та норми, які впливають на пізнавальну діяльність:

- у культурах із колективістськими цінностями, люди можуть розвивати когнітивні стилі, які орієнтовані на співпрацю та узгоджене сприйняття реальності. Це може проявлятися в пізнавальній діяльності як здатність краще сприймати контексти та соціальні взаємодії (Р. Нісбет) [113];

- в індивідуалістичних культурах акцент робиться на незалежність та оригінальність мислення, що може призводити до більш сфокусованого та аналітичного підходу до розв'язання завдань (Р. Нісбет) [113];

- М. Коул [70] досліджував когнітивний розвиток у соціальному та культурному контексті, вивчаючи, як культурні чинники впливають на когнітивні стилі та навчання.

3. Соціальні очікування та стереотипи (А. Майстер, С. Черян, А. Мельцоф) [106; 107], стереотипи щодо здібностей і ролей можуть суттєво впливати на те, як особистість використовує свої когнітивні здібності:

- гендерні стереотипи можуть впливати на пізнавальну діяльність, призводячи до того, що жінки можуть недооцінювати свої аналітичні здібності, а чоловіки – свої інтуїтивні (С. Бем) [59];

- соціальні очікування в рамках професійного середовища можуть формувати когнітивний стиль особистості, орієнтуючи її або на строго регламентовані дії, або на творчий підхід;

4. Соціальний досвід і взаємодії (Р. Стернберг) [128], досвід міжособистісних взаємодій також відіграє важливу роль у формуванні когнітивного стилю та його зв'язку з пізнавальною діяльністю: індивіди, які мають більш різноманітний соціальний досвід, можуть розвивати більш гнучкі когнітивні стилі, що дає їм змогу адаптуватися до різних ситуацій:

- досвід багатозадачності може формувати в особистості здатність перемикатися між різними аспектами пізнавальної діяльності, розвиваючи такі когнітивні стилі, як багатовимірне сприйняття (О.В. Скориніна, Л.В. Тьор) [42; 48; 51 та ін.];

- досвід розв'язання проблем у групах формує навички соціальної когнітивної координації, що сприяє розвитку кооперативного пізнавального підходу;

5 Емоційна регуляція та соціальна підтримка (Д. Канеман) [93]: спільно з Д. Канеманом, А.Тверські [135] досліджував когнітивні спотворення і вплив соціальних та емоційних чинників на когнітивні процеси;

- емоційні стани, підкріплені соціальною підтримкою, безпосередньо впливають на когнітивні процеси: особи, які відчують високий рівень соціальної підтримки, як правило, краще справляються з когнітивними навантаженнями (А. Бандура) [58]:

- позитивні емоції можуть покращувати когнітивну гнучкість і креативність, що допомагає легше адаптуватися до нових форм пізнавальної діяльності;

- відсутність соціальної підтримки або емоційні труднощі можуть знижувати когнітивні здібності, оскільки особистість більше фокусується на внутрішніх переживаннях, ніж на зовнішній інформації;

6. Мотивація та соціальні установки (В. Москаленко) [27; 28] соціально-психологічні настанови, такі як переконання, норми та цінності, також формують мотивацію, яка своєю чергою впливає на пізнавальну діяльність:

особи з високою мотивацією до досягнення успіху частіше демонструють аналітичний когнітивний стиль і прагнуть до більш детального та більш послідовного підходу до завдань (Г. Таджфел) [131; 132].

7. Вплив цих чинників на пізнавальну діяльність (Н.Є. Завацька, Т.М. Титаренко) [44; 45 та ін.]:

- формування когнітивних стратегій: соціальні умови та досвід впливають на вибір стратегій, які особистість використовує для вирішення завдань. Одні можуть надавати перевагу логічному та аналітичному підходу, тоді як інші обирають більш глобальні та інтуїтивні методи;

- гнучкість мислення: різноманітність соціальних і культурних впливів сприяє гнучкості когнітивних процесів, що допомагає особистості швидше адаптуватися до нових умов або мінливих ситуацій (Ж. Піаже).

Теорія «фіксованого» і «розвивального» мислення (fixed and growth mindset) (С. Двек, Е. Легет) [75], що пояснює, як соціальні установки і переконання впливають на пізнавальну діяльність та успіх;

- здатність до рефлексії: соціальна взаємодія стимулює рефлексивні здібності, що сприяє самокорекції пізнавальної діяльності, її більш усвідомленому управлінню.

Тобто, представлено широкий спектр теорій і досліджень, які допомагають зрозуміти, як соціальні, культурні та психологічні чинники впливають на когнітивні стилі та пізнавальну діяльність особистості.

Висновки до розділу

У розділі розкрито поняття когнітивного стилю, когнітивної схеми, етапів пізнання та їх взаємозв'язок із пізнавальною діяльністю особистості; наведено аналіз наукових поглядів на соціально-психологічну природу чинників та їх вплив на когнітивно-стильові особливості особистості та її пізнавальну діяльність.

Констатовано, що під когнітивним стилем розуміють спосіб опрацювання смислової інформації, а також специфіку вираження когнітивно-стилістичних особливостей особистості, зокрема в процесі навчання. При цьому когнітивна схема розглядається як структура перетворення семантичної інформації в процесі навчання, а етапи пізнання – як розвиток кожного компонента когнітивного стилю у цьому процесі. Підкреслено також, що етапи пізнання є процесуальними компонентами розвитку когнітивних стилів у процесі навчання (В.Й. Бочелюк, Є.В. Гейко, А.А. Палій, Л.І. Романовська, О.В. Скориніна, О.В. Шевяков, Т.Д. Щербан та ін.).

Проведено диференціацію когнітивних стилів: за типом сприйняття (полезалежність – полenezалежність); за типом реагування (імпульсивність – рефлексивність); за специфікою когнітивного контролю (ригідність – гнучкість); за діапазоном еквівалентності (вузькість – широта); за складністю (когнітивна простота – когнітивна складність); за типом мислення (аналітичне – синтетичне); за домінантними засобами опрацювання інформації (метафоричний – вербальний); за локусом контролю (зовнішній – внутрішній); за ступенем категоризації, суб'єктивної диференціації змісту однієї категорії (вузькість – широта категорії); за типом концептуалізації (конкретна концептуалізація – абстрактна концептуалізація) та ін.

Визначено, що найважливішими характеристиками когнітивних стилів є біполярність їх компонентів (які можна виявити лише за крайніми формами

когнітивних реакцій); процесуальний характер (що визначає способи отримання інтелектуальних продуктів); стійкість у часі та функціонування на різних рівнях (різнорівневе виявлення когнітивних функцій) (С.П. Дерев'янка, Н. Ентвайстл, Л.В. Жердецька, Д. Колб, О.В. Мазяр, Л.А. Онуфрієва, А.І. Чеботарьова, Г.К. Юрчинська та ін.).

Наголошено, що провідними є погляди на когнітивний стиль як на компонент структури особистості, що передбачає пріоритет стильових якостей у регуляції психічної діяльності (Н.В. Дяченко та ін.); як системну характеристику, що є своєрідним результатом взаємодії когнітивних та особистісних особливостей особистості і безпосередньо впливає на прийняття рішень і постановку цілей, формування професійного Я (Л.В. Жердецька та ін.); як індивідуально-специфічний спосіб опрацювання інформації у вигляді індивідуальних відмінностей у сприйнятті, аналізі, структуруванні, класифікації й оцінюванні подій (Т.М. Титаренко та ін.). Узагальнено, що когнітивний стиль слід розглядати в рамках когнітивної структури, яка створює основу індивідуальності, визначає поєднання когнітивних здібностей та емоційних якостей особистості, обробку інформації та проявляється в її поведінці.

Підкреслено, що акцент на когнітивних і стилістичних особливостях може призводити до асиметричного й емоційного сприйняття та розуміння світу. Показано, що текст як елемент культури, середовища людського існування, може сприйматися відповідно до доміантних когнітивних ознак в усій його феноменології (становище в культурі, зміст, структура, форма тощо), тобто або як розподілена за домінуванням аналітичності, або як ієрархічно-синтетична (В.П. Андрущенко, А. Бандура, Дж. Брунер, Д. Канеман, М. Коул, В.В. Москаленко, У. Нейсер, Р. Нісбет, Г. Таджфел, А. Тверські, Н.В. Чепелєва та ін.)

Проаналізовано наукові погляди на соціально-психологічну природу чинників та їх вплив на когнітивно-стильові особливості особистості та її пізнавальну діяльність і з'ясовано, що соціальні умови та досвід впливають на формування когнітивних стилів, які використовуються для вирішення завдань. При цьому перевага може надаватися як логічному та аналітичному підходам, так й вибору більш глобальних та інтуїтивних методів (О. Чумак). Констатовано, що різноманітність соціальних і культурних впливів сприяє гнучкості когнітивних процесів, що допомагає швидше адаптуватися до нових умов або мінливих ситуацій (Ж. Піаже). Водночас, зазначено, що теорія «фіксованого» і «розвивального» мислення (*fixed and growth mindset*) пояснює вплив соціальних установок і переконань на пізнавальну діяльність (К. Дук), а соціальна взаємодія стимулює рефлексивні здібності, що сприяє самокорекції пізнавальної діяльності, її більш усвідомленому управлінню.

Загалом опрацьовано широкий спектр теорій і досліджень, які допомагають зрозуміти, як соціальні, культурні та психологічні чинники впливають на когнітивні стилі та пізнавальну діяльність особистості. Проте, попри значні наукові здобутки, потребує емпіричного вивчення проблема визначення соціально-психологічних чинників взаємодії когнітивного стилю та пізнавальної діяльності у юнацькому віці, з метою розробки дієвої інтегрованої програми соціально-психологічного супроводу процесів формування й розвитку когнітивно-стильових особливостей успішності пізнавальної діяльності та оптимізації їх взаємодії у зазначений віковий період становлення особистості.

Основні положення розділу відображено у таких публікаціях авторки: [36; 47; 55; 86; 127].

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ВЗАЄМОДІЇ КОГНІТИВНОГО СТИЛЮ ТА ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

2.1. Організація та методи емпіричного дослідження

Особистість – це система соціально-психологічних характеристик індивіда, що ґрунтується на генетично-природних схильностях, формується індивідуально і виявляється в різних видах діяльності та соціальних відносинах, і складається з психологічної, соціальної та культурної підсистем. Психологічні підсистеми особистості відрізняються своїми внутрішніми структурами і процесами. Соціальна підсистема характеризується статусно-рольовими характеристиками особистості та особливостями її взаємодії із суспільством. Культурна підсистема пов'язана зі змістом особистості, що складається зі значущих цінностей, норм і символів.

Однією з фундаментальних характеристик особистості є її когнітивний стиль. Психологічна природа та специфіка когнітивного стилю особистості, що опосередковує когнітивні та ціннісні фільтри, скрипти та моделі, за допомогою яких відбувається добір, опрацювання та представлення інформації, залежить від соціокультурних умов, у яких розвивається та формується особистість.

Сучасні суспільства визначаються низкою соціокультурних особливостей, які впливають на формування особистості та її життя. Руйнування сформованих зв'язків у сучасних спільнотах призводить до організації егоцентричних

особистостей, які залучаються до життя суспільства тільки для роботи та відпочинку. Культура сучасного суспільства також зазнає впливу економічних засад і поступається місцем власним пріоритетам – економіці.

Тому головною особливістю сучасного суспільства є поширення масової культури, яка визначається фрагментацією та втілює фрагментацію в соціальному та життєвому просторі індивіда. Унаслідок цього великого значення набуває питання про об'єктивне пізнання особистості, зокрема, питання про його організацію та формування на етапах становлення. Тому теоретичне обґрунтування розв'язання цієї проблеми, виокремлене в попередньому розділі, потребувало оригінального експериментального дослідження.

Розв'язання завдань і гіпотез, поставлених у теоретичній частині дослідження, можливе за допомогою психологічних експериментів. Ми пропонуємо такий дизайн психологічних студій.

Констатувальний етап емпіричного дослідження включає виявлення когнітивно-стильових особливостей осіб юнацького віку, структури когнітивних стилів та їх прояву у процесі пізнавальної діяльності, розуміння текстової інформації (I етап); з'ясування специфіки соціально-психологічних чинників та їх впливу на взаємодію когнітивно-стильових особливостей та пізнавальної діяльності осіб юнацького віку (II етап).

Формувальний етап емпіричного дослідження включає визначення специфіки розробленої інтегрованої програми соціально-психологічного супроводу процесів формування й розвитку когнітивно-стильових особливостей пізнавальної діяльності особистості та оптимізації їх взаємодії у юнацькому віці. Формування когнітивного стилю особистості юнацького віку розглядається як система інтегративних психологічних технологій, інноваційних методів, форм і способів реалізації інтегративних психологічних

знань на етапах становлення та формування особистості, що ґрунтуються на аналізі показників, критеріїв і рівнів психічного розвитку особистості юнака.

Основними умовами ефективної реалізації психологічного супроводу формування когнітивного стилю особистості юнацького віку є: орієнтація на особистісно та соціально значущі цінності особистості юнака як основу формування; комплексний пріоритет і стимулювання комплексу особистісних, навчальних і соціальних якостей, що визначають когнітивний стиль особистості; забезпечення зовнішніх і внутрішніх умов для саморозвитку особистості юнацького віку.

Дослідження проводилось упродовж 2015-2024 років на базі науково-практичного Центру медико-соціальних та психотехнологій (м. Київ), Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Київ), Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського (м. Київ), Одеського національного університету імені І.І. Мечникова.

У дослідженні взяли участь 205 респондентів юнацького віку (103 старшокласника загальноосвітніх навчальних закладів та 102 студента перших курсів закладів вищої освіти віком від 17 до 19 років).

В програму дослідження другого етапу емпіричного дослідження увійшли психодіагностичні методики:

1. Методика «Опитувальний батьківського ставлення» (Parent-Child Relationship Inventory, PCRI);
2. Методика «Карта соціального оточення» (Social Network Map);
3. Опитувальник «Культурні цінності» (Cultural Value Scale);
4. Методика «Інтеркультурна чутливість» (Intercultural Sensitivity Scale, ISS);
5. Опитувальник гендерних ролей (Bem Sex-Role Inventory, BSRI);
6. Опитувальних «Соціальні стереотипи» (Stereotype Content Model);

7. Опитувальник міжособистісних відносин (Interpersonal Reactivity Index, IRI);
8. Методика «Групове рішення проблем» (Group Problem Solving Inventory, GPSI);
9. Шкала сприйняття соціальної підтримки (Multidimensional Scale of Perceived Social Support, MSPSS);
10. Шкала емоційної регуляції (Emotion Regulation Questionnaire, ERQ);
11. Методика «Шкала самоефективності» (General Self-Efficacy Scale, GSES);
12. Опитувальник «Цільове орієнтування» (Achievement Goal Questionnaire, AGQ).

2.2. Соціально-психологічний аналіз результатів взаємодії когнітивно-стильових особливостей та пізнавальної діяльності особистості юнацького віку

Аналіз результатів дослідження показав, що 59,8% досліджуваних не можуть зрозуміти сенс фрагмента речення, якщо для його розуміння потрібно вивчити нове значення.

Досліджувані з глобальним або інтегрованим когнітивним стилем не можуть зрозуміти сенс і знайти зв'язок між ідеями, що закладені персоніфікувалися в ідеях усього тексту і залишилися незрозумілими. Відповіді на запитання досліджуваних, віднесених до цієї групи, показують, що для неї складно засвоювати нові значення виразів, що призводить до нездатності зрозуміти основний зміст тексту, але водночас вони легко розуміють зміст на нижчому рівні розуміння.

Однак досліджувані з особливим когнітивним стилем аналітичним більш детально розуміли зазначені нами фрагменти. Попри те, що вони витратили

більшу частину часу, їм удалося осмислити закладену в них ідею. Рефлексивна група правильно пов'язала й об'єднала елементи тексту, тоді як імпульсивна група в підсумку визнала їх недоречними.

У цьому відношенні аналітичні досліджувані виявилися здатними зв'язати і з'єднати елементи тексту, тоді як синтетичні виявилися нездатними зробити це.

Встановлено, що по групі найбільш «продуктивні, конкретні, аналітичні, рефлексивні та швидкі/точні» досліджуваних (24,9%) демонстрували здатність виокремлювати суттєві та несуттєві ознаки й фіксувати поняття навіть у найскладніших для аналізу текстах. Натомість досліджувані групи «глобальні, всеосяжні, імпульсивні та повільні/точні» (40,0%) були схильні до коливань між крайнощами і вводилися в оману несуттєвими ознаками. Крім того, з'ясовано, що «рефлексивні» досліджувані першочергово з'єднують і зіставляють схеми й ідеї, встановлюють семантичні зв'язки, що надає змогу зробити об'єктивні висновки, а досліджувані з глобальним когнітивним стилем не володіють достатньо універсальною схемою і їхнє сприйняття втрачає цілісність, що часто призводить до помилкових висновків.

З'ясовано, що полезалежність – полenezалежність проявилася як здатність виокремлювати змістовно-смісловий гештальт із тексту. Загалом цю здатність продемонстрували 63,9% респондентів, з яких 41,9% – студенти і 22% – учні старших класів. Водночас, у респондентів із цим когнітивним стилем спостерігалася поляризація. Так, із 13,7% досліджуваних 5,9% осіб показали полезалежність і 7,8% осіб – полenezалежність. У процесі читання тексту всі «полезалежні» респонденти висловили думку, що зрозуміли текст, але вони не показали достатньої глибини розуміння. «Полenezалежні» досліджувані відзначили «суперечливий» характер тексту, конфлікт між легкими мотивами і загальним змістом, і на цій підставі вважали текст «незрозумілим».

Показано, що імпульсивність – рефлексивність проявляється як здатність заглиблюватися в основу текстового діалогу, особистісно сприймати його зміст і робити певні висновки особистого або тематичного характеру. Ця когнітивно-стилістична риса проявилася у 71,7% досліджуваних. З них 53,7% – студенти і 18% – учні старших класів. Домінування відповідного когнітивного стилю спостерігалось у 47,8% студентів. З них 41% респондентів проявили імпульсивність і 6,8% – рефлексивність. Усі «імпульсивні» досліджувані вважали текст зрозумілим, активно інтерпретували його й вибудовували альтернативну сюжетну лінію. «Рефлексивні» досліджувані часто втрачали з поля зору контекст задуму і надавали своїм інтерпретаціям інтроспективного характеру або розглядали суть тексту в соціально-моральних термінах.

Визначено, що глобалізаційність – специфічність пов'язана з тенденцією сприймати інформацію як виняткову або загальну, здатністю типізувати інформацію, порівнювати її з чимось схожим, виключати її з інформаційного поля або приймати як «унікальну», ігноруючи її контекст. Підкреслено, що лише 11,7% досліджуваних орієнтовані на глобалізацію. З них 6,8% студенти, 4,9% – учні. Водночас із 8,8% досліджуваних із цим когнітивним стилем 5,8% – студенти і 3% – учні. Наголошено, що учні старших класів здебільшого демонстрували глобалізацію, а студенти – специфічність.

Виявлено, що складність – простота проявилися як спроба зробити тексти спільними або розвинути їх як різноманітні тексти. Те, як виявлялася ця операція, багато в чому залежало від мотивації розпізнавання тексту. Така операція повністю домінувала при першому прочитанні тексту. Інформація сприймалася як «несерйозна» або радше «цікава». Однак у міру «заглиблення» у текст такий спосіб розуміння демонстрували тільки 4,9% студентів і 1,9% учнів старших класів. Варто зазначити, що у цих досліджуваних також був нижчий розвиток інших когнітивних функцій.

Встановлено, що загалом по вибірці переважало афективне та естетичне сприйняття тексту. Примітно, що 9,8% учнів належали до «аналітичної» групи, 1,9% – до «синтетичної»; серед 13,2% студентів 4,9% – «аналітичні», 8,3% – «синтетичні». Розподіл цього показника свідчить про ранній розвиток аналітико-синтетичної функції у мисленні; про просування цього процесу в розвитку. Крім того, зазначено, що аналітико-синтетична функція в процесі розуміння тексту є допоміжною і складає основу для інших розумових операцій; аналітико-синтетична функція не обслуговує процес розуміння в ізоляції.

Показано, що конкретність – абстрактність виявляється у вигляді розпізнавання змісту. Підкреслено, що важливо відрізнити ці когнітивні функції від пов'язаної з ними глобальності – специфічності. У процесі розуміння тексту остання застосовувалася до тексту в цілому, а конкретність – абстрактність – до елементів змісту. Ці функції виявлені у 67,8% студентів та у 11,7% учнів. Поряд із функцією аналізу та синтезу, функція конкретизації та абстрагування виявилася розвиненою у респондентів і виступала як допоміжна у поєднанні з іншими, сприяючи процесу розуміння.

Порівнюючи результати студентів і учнівської молоді, виявлено, що обидві групи характеризуються опорою на схожі елементи у метафоричній, емоційній і символічній сферах (при узагальненні відбувається перехід від конкретного до загального). Однак семантичні одиниці респондентів з глобальним когнітивним стилем та з конкретним когнітивним стилем не збігаються. Загалом респонденти з глобальним когнітивним стилем оцінюють власні дії як нейтральні або позитивні, а негативні дії пов'язують з дією соціуму або інших осіб. Здебільшого студенти схильні поєднувати високий рівень узагальнення із середньою здатністю до семантичних одиниць. З іншого боку, учні мають високий рівень узагальнення та низький ступінь компетентності, а їхній рівень засвоєння та розуміння текстів також виявився середнім.

Порівняння результатів респондентів, отриманих за показником «аналітичність – синтетичність» показало, що глобальні когнітивні стилі ближчі до синтетичних, а специфічні когнітивні стилі – до аналітичних.

Аналіз емпіричних даних за параметром «імпульсивність – рефлексивність» засвідчив, що «імпульсивні» респонденти демонструють середній рівень узагальнення. І навпаки, «рефлексивні» респонденти демонструють високий рівень узагальнення та високу семантичну компетентність. При цьому повільні/неточні відповіді демонструють дуже низький рівень узагальнення і дуже низьку компетентність у сфері семантичних одиниць, тобто недостатнє усвідомлення і розуміння тексту. Швидкі/точні відповіді, на відміну від попередніх, демонструють досить високий рівень узагальнення та високу компетентність у сфері семантичних одиниць. «Рефлексивні» досліджувані володіють більш універсальною схемою і тому більш чітко пов'язують текстові події одна з одною, демонструючи цілісне усвідомлення і більшу глибину розуміння. «Імпульсивні» досліджувані здебільшого сприймають тексти фрагментарно, не бачать зв'язку між подіями і краще розпізнають смислові утворення нижчого рівня.

Отже, підтверджено припущення про те, що когнітивний стиль особистості юнацького віку впливає на глибину та повноту сприйняття тексту, його розуміння та відтворення. Найпродуктивнішими виявилися глобальний когнітивний стиль, аналітичний, рефлексивний (швидкий/точний).

Ми аналізували тексти відповідно до принципів процесу розуміння:

- розгорнутий мовленнєвий потік розбивається на смислові одиниці;
- узагальнення загальної структури і виявлення сенсу;
- семантична компресія і створення семантичних ядер.

Порівнюючи результати «студентів» і «учнів», ми виявили, що обидві групи характеризуються опорою на схожі елементи в метафоричній, емоційній і символічній сферах. Іншими словами, при узагальненні відбувається перехід

від конкретного до загального. Це відбувається в усіх сферах – символічній, метафоричній та емоційній. Ступінь компетенції – це кількість символів, образів та емоцій, що охоплюються одиницею в її різних взаємозв'язках і взаємозалежностях. Однак семантичні одиниці індивіда з глобальним когнітивним стилем та індивіда з конкретним когнітивним стилем не збігаються. Понад те, семантичні одиниці мають динамічну цілісність і мають структуру, що змінюється залежно від змін характеристик когнітивного стилю, спеціалізованих орієнтацій і текстів. Так, у людей із певним когнітивним стилем семантичні одиниці є більш диференційованими й узагальненими за рахунок символічного компонента, тоді як афективний і метафоричний компоненти відходять на другий план. І навпаки, досліджувані з глобальним когнітивним стилем показують інші результати, семантичні одиниці більш інтегровані та узагальнені образним та афективним компонентами.

Таким чином, порівняння результатів індивідів із глобальністю-специфічністю показує, перша група вважає, що власні дії призводять до результату, позитивного чи негативного. Загалом індивіди з глобальним когнітивним стилем оцінюють власні дії як нейтральні або позитивні, а негативні дії спричинюються дією соціуму або інших індивідів. Крім того, поєднання високого рівня узагальнення і високої компетентності в царині семантичних одиниць характеризує гарне розуміння обговорюваної проблеми цією групою досліджуваних. Досліджувані з певним когнітивним стилем, найімовірніше, звертаються до зовнішніх обставин, як провідних. У них високий рівень узагальнення і середній ступінь ємності семантичних одиниць, тобто висока здатність до навчання, але слабке опрацювання релевантності та фактичного змісту. Загалом їхнє розуміння обговорюваного питання перебуває на середньому рівні. Загалом, студенти схильні поєднувати високий рівень узагальнення із середньою здатністю до семантичних одиниць. З іншого боку, учні мають високий рівень узагальнення та низький ступінь компетентності.

Загалом їхній рівень засвоєння та розуміння текстів також середній. Іншими словами, рівень засвоєння та розуміння текстів не залежить від професійної орієнтації, хоча існують деякі особливості у сприйнятті текстів різними групами досліджуваних.

Порівняння результатів, отриманих за показником «аналітичний-синтетичний», показує, що глобальні когнітивні стилі ближчі до синтетичних, а специфічні когнітивні стилі – до аналітичних.

Водночас цікавими виявилися й емпіричні дані за показником «імпульсивність-рефлексивність». Іншими словами, імпульсивні особи демонструють середній рівень узагальнення і набагато менш здатні до семантичних одиниць. І навпаки, рефлексивні особи та з особливим когнітивним стилем демонструють високий рівень узагальнення та високу семантичну компетентність. Повільні/неточні відповіді демонструють дуже низький рівень узагальнення і дуже низьку компетентність у сфері семантичних одиниць, тобто недостатнє усвідомлення і розуміння тексту. Швидкі/точні відповіді, на відміну від попередніх, демонструють досить високий рівень узагальнення та високу компетентність у сфері семантичних одиниць.

Вербальний і мовленнєвий стилі кодування інформації частіше трапляються у учнів старших класів. Візуальний стиль кодування інформації характерний для учнів шкіл. Сенсорно-емоційний стиль переважає у ліцеїстів, де переважає емоційний компонент.

Вивчаючи взаємозв'язок між характеристиками когнітивного стилю та стилями кодування інформації, виокремлено певні групи. А саме, вербально-лінгвістичний стиль кодування інформації поєднується з аналітико-синтетичним, а візуальний – з імпульсивно-рефлексивним. Результати цього дослідження виявили зв'язок між вербально-лінгвістичним стилем кодування інформації та специфікою глобальності.

Проблема розуміння є однією з найбільш спірних у сучасній психології. Це і розуміння смислу та значення символів, і загальнотеоретичні питання інтерпретації тексту, і взаєморозуміння людей, і саморозуміння. Розв'язання проблем розуміння пов'язане зі співвідношенням індивідуальних способів опрацювання семантичної інформації, що призводить до формування індивідуальних схем розуміння, які проявляються в когнітивних стилях і стратегіях розуміння.

У психології проблема розуміння – це проблема механізмів розуміння, взаємодії різних компонентів, що втілюються в результатах розуміння і впливають на стратегії та схеми розуміння.

Розуміння тексту – це процес встановлення смислових зв'язків між його елементами, що досягається за допомогою схем та уявлень, наявних у суб'єкта дослідження.

Когнітивний стиль є важливим елементом у розумінні смислу тексту. Залежно від свого когнітивного стилю більшість досліджуваних мають різний рівень розуміння смислу інших пластів тексту.

Рефлексивні досліджувані володіють більш універсальною схемою і тому чіткіше пов'язують текстові події одна з одною, демонструючи цілісне усвідомлення і більшу глибину розуміння тексту.

Імпульсивні досліджувані здебільшого сприймають тексти фрагментарно, не бачать зв'язку між подіями і краще розпізнають смислові утворення нижчого рівня. Труднощі засвоєння нових смислів у процесі читання впливають на побудову хибних висновків і утруднення розуміння смислових конструкцій тексту вищого рівня.

Отже, насамкінець слід сказати, що наше дослідження підтверджує припущення про те, що когнітивний стиль особистості впливає на її сприйняття тексту, глибину та повноту його сприйняття, розуміння та відтворення. Найпродуктивнішими виявилися глобальний когнітивний стиль, аналітичний,

рефлексивний (швидкий/точний), ідіосинкразичний когнітивний стиль, синтетичний, імпульсивний (повільний/точний) і труднощі в розумінні та інтерпретації текстів.

Нижче наведено результати кореляційного та дисперсійного аналізу.

Кореляційний аналіз проводили у двох групах «Студенти» та «Старшокласники» на основі семантичних параметрів розуміння тексту та характеристик когнітивних стилів особистості: глобального, специфічного когнітивного стилю, аналітико-синтетичного та імпульсивно-рефлексивного.

Результати кореляційного аналізу для осіб зі специфічними когнітивними стилями виявилися такими:

- варіативність і глибина предмета та повнота розуміння (0,53, середнє);
- предметна дисперсія та узагальненість текстового змісту (0,72, високий);
- дискретність семантичного поля та повнота й узагальненість розуміння змісту тексту (0,32, помірний);
- переривчастість семантичного поля і глибина розуміння (0,36, помірна).

Досліджувані з глобальним когнітивним стилем корелювали з такими показниками розуміння тексту:

- дисперсія і глибина предметного змісту, повнота розуміння (0,34, помірна);
- предметна дисперсія, узагальненість змісту тексту (0,48, помірна);
- розривність семантичного поля і повнота розуміння, узагальненість змісту тексту (0,86, високий);
- переривчастість семантичного поля і глибина розуміння (0,63, помірна).

Результати кореляційного аналізу показують, що глобальний і специфічний когнітивні стилі краще проявляються щодо предметної розкиданості й узагальненості текстового змісту, переривчастості семантичних полів і повноти розуміння й узагальненості текстового змісту незалежно від професійної спрямованості. Іншими словами, результати «студентів» і «учнів»

за цими показниками істотно не різняться. Важливими є когнітивні та стилістичні характеристики респондентів.

Так, під час аналізу повноти й глибини розуміння тексту досліджуваними з глобальним, інтегральним та імпульсивним когнітивними стилями, під час окреслення простих і складних контурів твору, під час виокремлення його основних положень, під час визначення головних ідей тексту, було встановлено, що ці особливості когнітивного стилю не сприяють виокремленню головного в тексті та перешкоджають акцентуванню уваги на деталях.

Коли характер операцій зі структурування тексту було об'єктивовано за допомогою простого плану, у більш цілісних досліджуваних виявилася тенденція до узагальнення, а у більш рефлексивних та аналітичних – до імпульсивності та надмірної деталізації. Також було відзначено, що досліджувані з певним когнітивним стилем більш схильні до узагальнення та створення великої кількості запитань, тоді як досліджувані з цим когнітивним стилем відрізняються за охопленням тексту.

Завдання реконструювати текст відбилося в складних планах, складених досліджуваними. Синтетичний та імпульсивний типи зіткнулися з труднощами на цьому етапі. Вони не змогли встановити відповідні зв'язки і не змогли реконструювати речення. Аналітичні та рефлексивні студенти також зазнавали труднощів із визначенням основної ідеї речень.

Процес реконструкції речення визначає його внутрішню та смислову структуру, що свідчить про глибину розуміння тексту. Примітно, що всі групи випробовуваних зазнавали труднощів на цьому етапі.

Найважливішим критерієм розуміння тексту є виділення головної думки. На цьому етапі об'єднуються структурування та реконструкція тексту, компресія, семантичне зважування і, як наслідок, виявлення головної думки тексту. На основі синтезу створюється новий смисл. Через взаємодію з текстом розкривається розуміння повідомлення. Як показують результати дослідження

синтезу, імпульсивні респонденти формують свої основні ідеї за допомогою зовнішньої текстової підтримки. Подібна стратегія характерна для досліджуваних із глобальним когнітивним стилем. У результаті вони неправильно формулюють свої думки і часто відриваються від основного змісту.

Натомість досліджувані з аналітичним і рефлексивним когнітивним стилем фокусуються на ключовій текстовій підтримці, тому їхні формулювання конкретні та ясні. Аналогічні результати було отримано і для досліджуваних із певними когнітивними стилями.

На основі результатів аналізу тексту було визначено повноту та глибину як характеристики розуміння тексту.

Дисперсійний аналіз виявив взаємозв'язок між повнотою і розумінням тексту:

- повнота ($p=0,06$);
- глибина ($p<0,05$).

Результати дисперсійного аналізу для параметрів аналітичності та розуміння тексту показали, що існує взаємозв'язок між аналітичністю та розумінням тексту:

- повнота ($p=0,04$);
- глибина ($p=0,02$).

Результати дисперсійного аналізу для параметрів глобальності та розуміння:

- повнота ($p=0,06$);
- глибина ($p<0,05$).

Специфіка когнітивного стилю і розуміння:

- повнота ($p=0,0001$);
- глибина ($p<0,05$).

Результати дисперсійного аналізу для параметра імпульсивність-розуміння:

- повнота ($p=0,06$);
- глибина ($p<0,05$).

Результати дисперсійного аналізу для параметра рефлексивність-розуміння:

- повнота ($p=0,0003$);
- глибина ($p=0,004$).

Нижче наведено результати дисперсійного аналізу.

Зв'язок між параметрами глобальності-специфічності-аналізу-синтезу-імпульсивності-рефлексивності та розумінням є лінійним, незалежно від вибору проміжних груп для представлення когнітивно-стильових характеристик.

Так, параметр повноти яскраво представлений у рефлексивній групі досліджуваних. При зниженні рефлексивності цілісність повідомлення знижується, і навпаки, при підвищенні рефлексивності цілісність зростає. При порівнянні вибірки респондентів результати виявляються схожими незалежно від їхньої професійної орієнтації.

Більше того, параметр цілісності представлений тільки в тих групах респондентів, у яких переважає певний когнітивний стиль. Повнота також пов'язана з ґрунтовністю, оскільки стильові особливості респондентів дають їм змогу розуміти загальний зміст, не занурюючись у деталі.

Дедалі частіше слід враховувати параметри глибини, і аналітичні та інтроспективні дослідники добре демонструють цей зв'язок. Аналіз емпіричних даних показує, що не всі респонденти вміють правильно ставити запитання до тексту, виявляти приховані проблемні ситуації або формулювати їх у питальній формі, а все це не сприяє живому діалогу та достовірній інформації між читачем і автором. Аналітики також показують хороші результати за глибиною, хоча їхні запитання характеризуються надмірною деталізацією, надто великою

кількістю запитань, нерівномірним охопленням текстової структури та відсутністю узагальнення, але загалом така система запитань усе ж таки відображає характер текстового діалогу та допомагає визначити поняття.

Досліджувані з глобальним когнітивним стилем будують запитання на основі окремих слів, частин тексту або одного з персонажів твору. Вони виявляють інтерес до діалогу, але пропоновані ними запитання часто виходять за рамки змісту тексту.

Імпульсивні досліджувані також демонструють зв'язок із розумінням. Вони виявляють більший інтерес до діалогу з автором, ніж до знання змісту твору. Як і досліджувані з глобальним когнітивним стилем, вони не намагаються осмислити фактичний зміст і складають запитання, на які неможливо відповісти, спираючись на наявну в тексті інформацію.

Найскладнішим майже для всіх груп досліджуваних виявилось завдання на переструктурування тексту, тобто зміну зовнішньої структури тексту і створення переходу до внутрішньої структури. Встановлення релевантних зв'язків і виокремлення основної ідеї повідомлення було ускладнене. За винятком більш інтроспективних досліджуваних, майже всі групи не змогли впоратися з цим завданням.

Визначення основної мети тексту є важливим критерієм його розуміння. Труднощі у визначенні головної мети тексту проявилися і в нездатності стисло висловити основну думку. Синтетичні, імпульсивні та глобальні когнітивні учні формулюють головну думку, спираючись виключно на зовнішню підтримку тексту. Це, звісно, призводить до неправильного визначення головної ідеї. І навпаки, аналітики з певним когнітивним стилем також припускаються помилок під час визначення головної мети, оскільки не фокусуються на прихованих смислах і підтекстах під час визначення головної ідеї. Рефлексивні учні найпродуктивніші, бо вони роблять чіткі та ясні висновки і правильно

висловлюють головну думку. Імпульсивні учні покладаються на зовнішню підтримку і використовують кліше.

Дисперсійний аналіз підтверджує, що в процесі розуміння речень проявляються когнітивні та стилістичні особливості. Найбільш продуктивним є рефлексивний. При цьому в кожній групі досліджуваних було виявлено ті параметри розуміння, які найповніше представлені в цій групі.

Крім того, полярність між «аналітичним» і «синтетичним» залежить не тільки від специфіки глобальності, а й від виокремлення кількох загальних закономірностей, які гарантують успішність процесу розуміння (повнота розуміння тексту, виокремлення істотних зв'язків у текстовому змісті, створення на цій основі семантичних схем, глибина розуміння тексту, сприйняття тексту під час читання тексту, здатність дізнаватися про нові смисли в процесі читання, інтерпретація тексту – безперервне та індивідуалізоване кодування), що також припускають як характерні ознаки, які є характерною рисою процесу розуміння. Те саме можна сказати і про глобальність.

Як критерії успішності розуміння тексту використовувалися результати тестів та експертні оцінки. Експертні оцінки використовували п'ятибальну шкалу і такі параметри:

- 1) повнота розуміння;
- 2) виявлення суттєвих зв'язків між змістом тексту;
- 3) створення семантичних схем;
- 4) глибина розуміння тексту;
- 5) здатність набувати нового сенсу в процесі читання;
- 6) інтерпретація текстів – безперервна та індивідуалізована кодифікація.

Ми вирішили, що профілі учнів, які «створять» у такий спосіб, дають значущу інформацію про структуру та особливості успішного розуміння тексту.

Кореляції між різними отриманими параметрами експертної думки виявилися дуже щільними як у вибірці «Студенти», так і у вибірці «Старшокласники». Тому було створено єдиний індекс експертної оцінки шляхом усереднення всіх параметрів.

Кореляція між розумінням тексту та експертною думкою також досить висока. Це дало змогу використовувати лише один показник успішного розуміння тексту – осмисленість.

Для того, щоб з'ясувати, які когнітивні та стилістичні характеристики відповідають за успішне розуміння тексту, був проведений кореляційний аналіз для порівняння цих показників у контрастних групах: успішній і неуспішній. Результати кореляційного аналізу між показниками когнітивно-стилістичних характеристик та успішністю розуміння виявили такі статистично значущі взаємозв'язки.

На підставі цих кореляцій ми дійшли висновку, що найбільш загальними когнітивно-стилістичними параметрами високої успішності (незалежно від специфіки групи) є:

- аналітичне мислення, чіткість, продуманість поведінки та порядок переходу від одного етапу до іншого;
- креативність, дивергентне мислення, незалежність суджень, мотивація до самореалізації;
- уява, вразливість, мрійливість;
- саморегуляція, здатність спокійно обмірковувати власну поведінку і передбачати події;
- емоційність, емоційне світосприйняття, чутливість до навколишнього середовища;
- символічне мислення, перетворення інформації шляхом умовиводів.

Символи об'єднуються в більші одиниці, поняття та уявлення, які відображають суттєві відносини між об'єктами;

- символічне мислення: перетворення інформації за правилами умовиводу.

Результат мислення виражається у вигляді структур, формул, які фіксують важливі відносини між символами;

- значущих асоціацій із показниками активності, волі та суб'єктивного мислення не виявлено.

З огляду на те, що розподіл балів за деякими показниками різниться між студентами і учнями старших класів, кореляції між показниками когнітивно-стилістичних особливостей і розуміння було проаналізовано окремо.

Специфіка студентів полягає в тому, що їхня успішність у розумінні тексту пов'язана з емоційністю, розвиненою уявою, аналітичним мисленням, креативністю та орієнтацією на смисл та інтерпретацію тексту, а не на факти.

Фокусування на характері опрацювання тексту показує, що відповіді студентів загалом менш чіткі, послідовні та лаконічні, ніж відповіді учнів.

Чіткішу картину можна уявити, порівнявши показники розуміння тексту в контрастних груп – успішних студентів і неуспішних учнів.

Таким чином, успішних «Студентів» і неуспішних «Старшокласників» вирізняє розвинене аналітичне мислення, знаково-символічне мислення, креативність, емоційність і змістовне мислення, а також здатність правильно розуміти тексти. І навпаки, неуспішність студентів проявляється у змістовному мисленні, активності, волі та саморегуляції.

Є суттєва різниця між успішними та неуспішними «Старшокласниками»:

- більше покладаються на аналітичне мислення;
- намагаються ухвалювати чіткі рішення відповідно до правил і покладаються на символічне мислення;
- більш інтроспективні й аналітичні, ніж представники інших когнітивних стилів;
- покладаються на символічне мислення.

Отже, студенти, які розуміють тексти й успішно навчаються, щоб стати фахівцями, на відміну від тих, хто не справляється, спираються на аналітичне мислення, символічне та знакове мислення, креативність, саморегуляцію та уяву. Послідовне опертя на ці параметри відповідних критеріїв розуміння тексту та його когнітивно-стилістичних особливостей дає змогу правильно зрозуміти зміст твору. Водночас нездатність студентів розуміти тексти виявляється в їхній опорі на предметне мислення, образну пам'ять, активність, емоційність та уяву. Дисперсійний аналіз показав, що незалежно від вибірки студентів чи учнів існує індикаторна залежність між когнітивними стилістичними ознаками та нормами розуміння тексту:

- повнота розуміння тексту;
- глибина розуміння тексту.

2.3. Соціально-психологічні особливості взаємодії когнітивно-стильових особливостей та пізнавальної діяльності осіб юнацького віку

У вибірках «Студенти» і «Старшокласники» було виявлено контрастні групи успішних і неуспішних досліджуваних. Особи, що входять до групи «успішних», були згруповані за когнітивними та стилістичними ознаками за допомогою алгоритму кластерного аналізу. Програма кластерного аналізу формує групи досліджуваних, які схожі одна на одну та відрізняються від інших за низкою важливих когнітивних і стилістичних ознак.

Пояснимо результати кластерного аналізу контрастних за успішністю груп і створених на основі кластерів патернів когнітивних ознак.

Групи індивідів із подібними поєднаннями ознак (патернів) можна розглядати як психологічні типи, що виникають між успішним і неуспішним розумінням речень.

Комп'ютерна кластерна класифікація досліджуваних багатовимірною і ґрунтується на низці ознак, тож не завжди призводить до простих, «симетричних» угруповань. Цілком можливо, що вони будуть мало відрізнятися за одними параметрами, але не за іншими. Порівняння обраних груп має проводитися в багатовимірному просторі ознак. Тому якісний і кількісний аналіз диференційованих характеристик та інтерпретація психологічного портрета кластерних груп – самостійні й складні завдання, які потребують поєднання математичної суворості та психологічної інтуїції. Умовні короткі назви типологічних груп не можуть відобразити всіх характеристик індивідів, що входять до цих груп. Тому, крім назв, кожна група коротко описується за показниками.

Згідно з результатами кластерного аналізу, у групах досліджуваних, які успішно сприймають тексти, присутні представники двох типів. Один із них вирізняється яскравішим проявом аналітичного мислення та креативності, при цьому більш розвиненою уявою та самоконтролем. У цьому типі особистості яскраво виражена аналітична природа.

«Творчі, продуктивні та з добре розвиненою аналітичною увагою». Досліджувані цієї емпірично виокремленої групи успішних «Студентів» більш «синтетичні», вирізняються розвиненим метафоричним, символічним і знаковим мисленням та емоційністю.

«Емоційні, чутливі та з добре розвиненою синтетичною логікою». Досліджувані, які не розуміють тексти, характеризуються суб'єктивним мисленням, емоційністю та активністю. Цей тип також поєднує в собі аналітичні здібності.

«Емоційний та активний аналітик». Імовірно, причиною невдачі є суб'єктивне мислення, яке не дає їм змоги встановити важливі зв'язки між смисловими одиницями та зрозуміти основну ідею підтексту або твору.

Учні старших класів також зазнають труднощів із розумінням смислу текстів, для них характерне об'єктне мислення, емоційне мислення та образна пам'ять. Порівняно з переліченими вище групами, вони більш синтетичні.

«Чутливі, енергійні синтетики». Невміння розуміти речення пов'язане з непослідовністю та поверховістю висновків.

Тепер розглянемо психологічні характеристики підгруп, виявлених у результаті кластерного аналізу матриці успішних і неуспішних «Студентів». Серед тих, хто був успішний у розумінні речень, було виокремлено два типи. Перший тип характеризується символічним мисленням, аналітичними здібностями, емоційністю та креативністю. Більше він тісно пов'язаний з аналітичними здібностями.

«Емоційний і творчий аналітик». Другий тип характеризується більш яскравою креативністю, розвинутою уявою, емоційністю та образним мисленням. Тут простежується зв'язок із синтезом.

«Емоційні та творчі синтезатори». Досліджувані з незадовільним рівнем розумінням писемного мовлення – «Студенти» – також діляться на два типи. Перший характеризується предметним мисленням, саморегуляцією та волею. Крім того, було виявлено, що вони пов'язані зі тямущістю.

«Конвергентний, синтетичний, схильний до однозначних оцінок», жорсткого мислення та цілісного світогляду. Студенти другого типу не можуть зрозуміти текст. Вони емоційні, активні, у них переважає об'єктне мислення. Також відзначається зв'язок з аналітичним мисленням. «Поверхневий, швидкий, аналітичний».

Нижче наведено результати кластерного аналізу.

Аналізуючи характеристики емпірично отриманих кластерних груп, можна дійти висновку, що когнітивні та стилістичні особливості можуть слугувати індикаторами та чинниками успішності або неуспішності розуміння тексту. Інформація про складні індивідуально-психологічні закономірності є

необхідною основою для пояснення та прогнозування об'єктивного розуміння, а не просто знання про успішність учнів.

Отримані характерні закономірності аналізуються та інтерпретуються у двох напрямках:

1) на основі показників розуміння тексту, щоб виявити, які когнітивні та особистісні якості закономірно поєднуються в різних групах;

2) на основі параметрів когнітивного стилю, для їхніх типових сполучень, із взаємними показниками та показниками розуміння тексту і міркування.

Спочатку результати щодо студентів гуманітарних і природничо-наукових спеціальностей розглядаються окремо, а потім порівнюються з урахуванням відмінностей у навчальній діяльності, щоб зробити загальні висновки.

Звертає на себе увагу той факт, що відмінності в структурі ознак, що визначають ступінь адекватності розуміння тексту в діяльності студентів. Порівняймо успішних і неуспішних аналітиків, «емоційні та творчі синтетичні» і «конвергентні та однозначні синтетичні». Обидві групи емоційні. Однак успішні аналітики більш креативні, винахідливі, образні та синтетичні у своєму мисленні.

Порівняймо успішних і неуспішних аналітиків у розумінні речень. «Емоційні та творчі аналітики» та «поверхневі та швидкі аналітики». Перші більш аналітичні. Їхня емоційність менш виражена, але символічне мислення, креативність і рефлексивність явно присутні. Ці якості несуть у собі необхідну схильність до концентрації на мисленні, самоаналізу та логіки. Таким чином, студенти, які успішно справляються з розумінням речень, досить емоційні, відкриті, креативні, володіють добре розвиненою уявою, вміють регулювати свою психічну діяльність і здатні до аналітичного мислення.

Аналітики, які не справляються з розумінням тексту, гіперемоційні, імпульсивні, активні та предметні у своєму мисленні.

Загалом, креативність є важливою якістю успішних аналітиків у розумінні тексту, в той час як предметне мислення – ключова характеристика невдалих інтеграторів та аналітиків.

Таким чином, для студентів креативність та емоційність впливають на їхню успішність у розумінні текстів. З можливих комбінацій цих якостей креативність є найбільш позитивною. Іншими словами, можлива комбінація креативності та високої аналітичності або креативності та високої узагальненості. Аналітикам, які приділяють менше уваги узагальненню, креативність допомагає виявити основну мету тексту, його цілісність і діалогічність. Це дає їм змогу бачити подію чи явище цілісно. Емоційність дає змогу краще й образніше висловлювати свої думки. Однак, мабуть, головну роль відіграє професіоналізм, який визначає особливості сприйняття та відбору інформації. Цьому сприяють високі аналітичні здібності. Емоційність сприяє відкритості, чутливості до смислових зрушень і виявленню головної мети тексту. Такі учні здатні виокремлювати основні ознаки тексту: інформаційні, структурні, цілісність, діалогічність, виявляти суттєві зв'язки тексту, створювати смислові схеми, що розкривають глибину розуміння твору, швидко набувати нових знань під час читання, не зазнавати труднощів у процесі інтерпретації тексту, кодувати інформацію на залежить від переваги тієї індивідуальної системи, яка виконує цю роботу, тобто логіки. Крім того, успішність у розумінні прочитаного проявляється і в здатності до взаємодії, тобто до полеміки з автором тексту.

Узагальнюючи результати за типами невдач, можна дійти висновку, що існують дві особистісно-когнітивні моделі, які перешкоджають успішному розумінню тексту: суб'єктивне мислення у поєднанні з комплексним мисленням і суб'єктивне мислення у поєднанні з емоційністю та аналітичним мисленням. Обом групам бракує уяви, креативності, символічного та метафоричного мислення, на відміну від успішного розуміння. Таким чином,

можна виокремити таку класифікацію людей із поганим розумінням: одні зазнають труднощів зі стилем мислення, інші є емоційністю та поверхневистю. Два основні когнітивні та особистісні патерни, що перешкоджають успішному розумінню студентів:

1) вольовий і врівноважений, але не здатний мислити абстрактно й самостійно, який використовує доволі великі й недиференційовані категорії;

2) мислитель, що мислить добре диференційованими категоріями, але поверхневий і агресивний.

У групі «Учнів», старших класів шкіл, серед успіхів і невдач є аналітики. Синтез та аналітика тут більш помітні, ніж у студентів.

Серед успішних «Старшокласників» є «Творчі та продуктивні аналітики» та «Емоційні й чутливі синтетичні з добре розвиненою логікою».

По-перше, перші поєднують у собі креативність, уяву, аналітичне мислення, самоконтроль і рефлексивність. Такі учні часто найбільш креативні й досягають успіху в тих сферах діяльності, де потрібен творчий підхід, а не відтворюваність. Однак, креативність доповнюється точністю, послідовністю і збалансованістю висновків. Таким чином, у процесі розуміння тексту ці якості забезпечують чітку структуру, виокремлення головної ідеї твору, виявлення підтексту та високе розуміння глибини твору. Іншій групі успішних учнів старших класів вдається зрозуміти текст за допомогою образного, символічного, емоційного та рефлексивного мислення. Тому у цій групі не виникло труднощів із визначенням основних критеріїв розуміння.

Передумовою невдачі «емоційних та активних аналітиків» є те, що суб'єктивні категорії, які використовуються в процесі розуміння тексту, є надмірно деталізованими, складними та мозаїчними. У цьому випадку саме аналітичність є чинником невдачі в розумінні тексту.

Наступна група – «Чутливий, енергійний, синтетик», з гіперемоційністю та загалом нестійкою образною пам'яттю. Вони активні, роблять висновки

неорганізовано, використовують поняття безладно і роблять умовиводи на основі поверхневих і несуттєвих зв'язків. Інакше кажучи, в умовах навчання у загальноосвітніх закладів можна виокремити два основні когнітивні стилі, що перешкоджають успішному розумінню:

- 1) упевнений у собі, нечутливий аналітик;
- 2) емоційно чутливий, хаотичний синтетик.

Ми вважаємо, що когнітивні та особистісні характеристики, які визначають успіх у розумінні тексту, також залежать від контексту навчального закладу. Наприклад, учні загальноосвітніх шкіл, які обирають в подальшому економіку або програмування, повинні мати розвинене аналітичне, символічне та знакове мислення відповідно до професійних вимог. Таким чином, ті, у кого переважає суб'єктивне та емоційне мислення, потрапляють до групи тих, хто погано справляється з розумінням тексту. Такі досліджувані є серед студентів, але вони не входять до групи неуспішних студентів (емпіричний кластер). Таким чином, подібні когнітивно-стилістичні характеристики тут радше приймаються і не впливають на успішність чи неуспішність розуміння тексту.

Другий чинник, що відрізняє «Старшокласників» від «Студентів» – рефлексивність. Аналітична і синтетична природа успішних аналітиків і синтетиків доповнюється рефлексивністю. Таким чином, крім рефлексивності, креативність дає їм перевагу при виявленні істотних зв'язків у текстовому змісті, створенні семантичних схем, визначенні основної ідеї підтексту або тексту, виявленні глибини розуміння твору, дискретному кодуванні. Студенти також мають таке уявлення. Студенти також схильні зазнавати труднощів із предметним мисленням, нечіткими та однозначними судженнями, поверхневими висновками та семантичними схемами.

По-друге, характеристики, необхідні від досліджуваних «Студентів» і «Старшокласників», включають аналітичне мислення, підпорядкування сприйняття і мислення, використання простих систем категорій. Є група

студентів і учнів, які погано розуміють тексти з високим рівнем емоційності. Підвищена емоційність у поєднанні з аналітичними здібностями проявляється в надмірній складності та хаотичності висновків. Це ускладнює розуміння тексту, особливо його структури, а також виявлення підтексту та основної ідеї твору. І навпаки, студенти схожі за емоційністю, але зазнають невдачі в плані суб'єктивного мислення. Іншими словами, відсутність у них аналітичних навичок призводить до схильності до конкретних і розрізнених суджень, труднощів в інтерпретації текстів і більшої опори на уяву, ніж на суттєві смислові зв'язки.

Нижче наведено результати кореляційного аналізу.

Емпіричні дані цього дослідження свідчать про наявність достатньої кореляції між параметрами специфіки глобальності та аналітичного й холістичного мислення. Іншими словами, можна підтвердити припущення про те, що показники емпіричного стилю є проявом певного загального когнітивного стилю людини. У нашому прикладі цілком правомірно узагальнити стильові характеристики в дихотомічний конструкт, наприклад, «аналітико-синтетичний» і «глобально-специфічний» когнітивні стилі. Емпіричні дані за параметром глобальної специфічності в дослідженнях нечисленні. На наш погляд, випадок глобальної специфічності-аналітичності-синтетичності можна операціоналізувати в глобальному стильовому конструкті.

Наукова література свідчить про наявність зв'язку між особистісними чинниками та чинниками когнітивного стилю. Однак, нам вдалося виявити асоціації між конкретними когнітивними стилями, а саме глобальністю-специфічністю та аналітичністю-синтетичністю, які здебільшого недостатньо представлені в наукових дослідженнях.

Згідно з роботами [46; 47], існує статистично значущий зв'язок між емоційністю та аналітичністю-синтетичністю. Було виявлено, що аналітичність супроводжується негативною емоційністю негативно-зворотнього типу.

Особистості з вищою оцінкою дистресу більш схильні розрізняти ознаки об'єкта. І це близькість між синтетичним та активно-екстрасенсорним типами негативної емоційності. Досліджувані з вищим рівнем гніву частіше фокусуються на схожості між об'єктами. Це підтверджують і наші дані.

Наприклад, виявлено зв'язок між фактором саморегуляції та аналітичними здібностями. Хоча міра саморегуляції психічної діяльності ширша, ніж самоконтроль, ми підтвердили її значущість. А саме, аналітики не лише намагаються добре виконувати соціальні вимоги та дотримуватися соціальних норм, а й значно краще передбачають події та виважено приймають раціональні рішення.

На основі статистично значущих лінійних кореляцій можна виокремити специфічні особистісні тенденції, пов'язані з когнітивним стилем: глобальна специфічність й аналітичність-синтетичність.

Соціально-психологічні характеристики особистостей із глобальною специфічністю. Висока активність, схильність до надмірних зусиль, надмірна енергія, висока контактність. Переважання емоційності над раціональністю. Акцент на суб'єктивній та емоційній оцінці стимулів. Візуально-поведінкове мислення. Синтетична тенденція сприйняття: цілісність, завершеність. Емоційний стиль реагування в конфліктних і стресових ситуаціях, художня особистість.

Соціально-психологічні особливості індивідів із певними когнітивними стилями. Синтетичність: низька активність, інертність, високий самоконтроль, акцент на певних точних фізичних параметрах при оцінці стимулів. Спонтанна регуляція проявляється як довільна регуляція на індивідуальному рівні. Домінування вербального мислення. Аналітична тенденція сприйняття – чіткість, структурованість. Раціональний стиль реагування в конфлікті та стресі.

Аналітичність показує стійку кореляцію із саморегуляцією психічної діяльності, довільністю, послідовністю, цілеспрямованістю та рішучістю, негативний зв'язок із суб'єктивним і символічним мисленням і середній зв'язок із символічним мисленням. Таким чином, вони надають великого значення інформації з відкритих джерел і надають перевагу аналізу та поясненню. Аналітичне мислення, таким чином, асоціюється з типом мислення.

Синтетичність асоціюється з емоційною плинністю, чутливістю, високою образною пам'яттю та уявою. Тому синтетики доволі мрійливі та креативні, у них розвинена уява та символічне мислення. Вони зазвичай цінують ідеї та можливості для творчості. Вони прагнуть пізнавати реальність дослідним шляхом. Надають перевагу дискусіям, заснованим на цілісному погляді на предмет. Інтуїтивні й оригінальні. Синтетична натура асоціюється з художніми типами.

Водночас, для вивчення природи когнітивних стилів необхідний якісний аналіз даних. Для виявлення якісних кореляцій між стильовими характеристиками і предметною типологією був проведений дисперсійний аналіз у групах, розділених на глобальну специфіку, аналітичну і синтетичну, а також предметну типологію.

Нижче наведено результати дисперсійного аналізу.

Виходячи з положень теоретичної частини дослідження, передбачалося, що когнітивно-стилістичні характеристики глобальної специфічності можуть бути нелінійно пов'язані з аналітико-синтетичними. Крім того, деякі групи досліджуваних можуть бути ідіосинкратичними у виявленні взаємозв'язків між показниками. Для виявлення можливих взаємозв'язків використовували алгоритм однофакторного дисперсійного аналізу, реалізований у програмі статистичної обробки даних.

Показники аналітико-синтетичного когнітивного стилю використовували як незалежні змінні, що послугувало підставою для розподілу досліджуваних у

кожній категорії (студенти і старшокласники) на три групи (1 – низькі (нижній кватиль) значення змінної, 2 – середні значення, 3 – високі значення (верхній кватиль)). Варіаційний аналіз усіх залежних змінних (специфічність глобальності) для трьох груп аналітичної специфічності та синтетичної специфічності був проведений для двох вибірок досліджуваних.

Взаємозв'язок між специфічністю глобальності та аналітичною специфічністю. Специфіка глобальності показала значимий зв'язок у «студентів»: суб'єктивне мислення ($p=0,004$); символічне мислення ($p=0,01$); образне мислення ($p=0,0002$); креативність ($p=0,0003$); активність ($p=1,5$); емоційність ($p=1,2$); метафорична пам'ять ($p=9,9$); уява ($p=8,9$); саморегуляція ($p=2,8$); воля ($p=2,8$); уява ($p=8,9$); саморегуляція ($p=8,8$); воля ($p=8,8$); уява ($p=8,8$); воля ($p=8,8$); уява ($p=2,8$); воля ($p=1,06$); аналітичне мислення (3,4).

Результати за другою вибіркою «старшокласників» були такими: ініціативне мислення ($p=1,2$); символічне мислення ($p=5,8$); символічне мислення ($p=6,2$); образне мислення ($p=2,04$); креативність ($p=1,2$); активність ($p=5,3$); емоційність ($p=1,9$); метафорична пам'ять ($p=1,4$); уява ($p=4,03$); саморегуляція ($p=3,5$); воля ($p=1,5$) та аналітичне мислення ($p=2,5$).

Таким чином, у другій групі зв'язок між крайніми значеннями аналітико-синтетичних показників і глобальними специфічними показниками ще більш виражений. Вищі кореляції спостерігаються між показниками саморегуляції, волі, емоційності, аналітичного мислення, образності, уяви та мислення. Іншими словами, у групі, умовно названій «старшокласники», зв'язок між крайніми значеннями аналітико-синтетичних показників і показником глобальної специфічності виражений яскравіше.

Крім того, результати дослідження [27] підтвердили наявність взаємозв'язку між аналітичністю-синтетичністю та імпульсивністю-рефлексивністю, особливо в мисленні. Було виявлено значущий зв'язок між синтетичністю та імпульсивністю-рефлексивністю за такими показниками:

1 група «студенти» активність ($p=0,08$), образна пам'ять ($p=0,07$), воля ($p=0,04$), суб'єктивне мислення ($p=0,03$), емоційність ($p=0,08$), уява ($p=0,03$).

2 група «старшокласники» – суб'єктивне мислення ($p=0,08$), символічне мислення ($p=0,06$), саморегуляція ($p=0,005$), воля ($p=0,07$), аналітичне мислення ($p=0,02$), активність ($p=0,01$), уява ($p=0,08$).

Інакше кажучи, імпульсивні та рефлексивні студенти більш активні, вольові та винахідливі, ніж учні з середнім стилем. Вони також сильніше пов'язані з конкретною пам'яттю, предметним мисленням та емоційністю. І навпаки, старшокласники сильніше асоціюються із символічним мисленням, саморегуляцією та аналітичним мисленням. Були виявлені зв'язки між рефлексивністю та аналітичним мисленням, а також між імпульсивністю та синтетичним мисленням.

Таким чином, рефлексивні досліджувані більш аналітичні, ніж імпульсивні, і характеризуються символічним мисленням, аналітичним мисленням, прогнозуванням власної поведінки та саморегуляцією. Навпаки, для імпульсивних особистостей важливими є емоційність, предметне мислення та метафорична пам'ять. Взаємозв'язок між деякими показниками глобальних і специфічних когнітивних стилів, а також імпульсивністю та рефлексивністю добре відомий.

Таким чином, зв'язок між аналітичною і синтетичною особистістю та глобальною специфікою цілком очевидний. Так, аналітичні та синтетичні особистості демонструють більший взаємозв'язок із саморегуляцією, волею, аналітичним мисленням, активністю, емоційністю та вибірковою пам'яттю, аніж випробовувані із середнім рівнем аналітичності та синтетичності. Проте індекс мислення також має досить значущий зв'язок із «крайнім» типом аналітичності-синтетичності.

Також спостерігаються значущі взаємозв'язки між аналітико-синтетичним мисленням та імпульсивністю-рефлексивністю, глобальним і специфічним когнітивними стилями та імпульсивністю-рефлексивністю.

Крім того, аналіз показав, що синтетичні мислителі зі специфічним когнітивним стилем схильні покладатися на факти й логіку, їм бракує інтуїції та чутливості, і вони більше стурбовані контролем своєї поведінки. Ці якості яскравіше проявляються у «старшокласників», ніж у «студентів». Таким чином, аналітичні та інтроспективні люди раціональні, а не емоційні, хоча в них також добре розвинена увага.

Зв'язок між параметрами глобальність-специфічність-аналіз-синтез-імпульсивність-рефлексивність і сприйняттям інформації є лінійним, незалежно від вибору проміжних груп для представлення характеристик когнітивного стилю.

Так, параметр цілісності яскраво представлений у групі рефлексивних випробовуваних. При зниженні рефлексивності цілісність повідомлення знижується, і навпаки, при підвищенні рефлексивності цілісність зростає. При порівнянні вибірки респондентів результати практично ідентичні для всіх груп.

Більше того, параметр цілісності представлений тільки в групі досліджуваних, у яких переважає певний когнітивний стиль. Повнота також пов'язана з ґрунтовністю, оскільки особливості їхнього стилю дають їм змогу розуміти загальний зміст, не занурюючись у деталі.

Параметри глибини мають дедалі більше брати до уваги, і аналітичні та інтроспективні дослідники добре демонструють цей зв'язок. Аналіз емпіричних даних показує, що не всі респонденти вміють правильно ставити запитання до тексту, виявляти приховані проблемні ситуації або формулювати їх у питальній формі, а все це не сприяє живому діалогу та достовірній інформації між читачем і автором. Аналітики також показують хороші результати за глибиною, хоча їхні запитання характеризуються надмірною деталізацією, надто великою

кількістю, нерівномірним охопленням структури відповідних інформаційних повідомлень і відсутністю узагальнення, але загалом ця система запитань усе-таки відображає діалог і визначає концепцію повідомлення. Вона допомагає визначити концепцію повідомлення.

Особи з глобальним когнітивним стилем створюють запитання, які ґрунтуються на окремих словах або частинах повідомлення. Вони виявляють інтерес до діалогу, але запропоновані ними запитання часто виходять за рамки змісту інформації.

Імпульсивні досліджувані також демонструють зв'язок із розумінням. Вони виявляють більший інтерес до діалогу, ніж до прояснення змісту повідомлення. Як і досліджувані з глобальним когнітивним стилем, вони не прагнуть осмислити фактичний матеріал і створюють запитання без відповідей на основі наявної інформації.

Найскладнішим завданням майже для всіх груп респондентів виявилася реструктуризація повідомлення, тобто зміна зовнішньої структури повідомлення і створення переходу до внутрішньої структури. Найскладнішими завданнями були встановлення релевантних зв'язків і виокремлення головної ідеї повідомлення. За винятком інтроспективних респондентів, майже всі групи не впоралися з цим завданням.

Виявлення основної мети повідомлення є важливим критерієм його розуміння. Ще однією складністю в оцінці змісту повідомлення стало невміння стисло і ємко висловити основну мету. Дослідники із синтетичним, імпульсивним і глобальним когнітивними стилями формулюють основну мету, ґрунтуючись виключно на зовнішньому підґрунті повідомлення. Це, звісно, призводить до неправильного визначення мети. І навпаки, аналітики з конкретним когнітивним стилем також припускаються помилок при визначенні головної мети, оскільки при визначенні головної мети повідомлення вони надають значення прихованим смислам, підтексту. Рефлексивні учні

найпродуктивніші, оскільки роблять чіткі та зрозумілі висновки і правильно висловлюють головну думку. Імпульсивні учні покладаються на зовнішню підтримку та використовують кліше.

Результати дисперсійного аналізу підтверджують, що характеристики когнітивних стилів проявляються в процесі розуміння інформації. Найбільш продуктивним є рефлексивний. Хоча в кожній групі досліджуваних було виявлено ті параметри розуміння, які найповніше представлені в даній групі.

Крім того, полярність «аналітичний» і «синтетичний» залежить не тільки від глобальності-специфічності, а й від виокремлення кількох загальних закономірностей, що гарантують успішність процесу розуміння (повнота розуміння, виокремлення істотних зв'язків у змісті, створення на цій основі семантичних схем, глибина розуміння повідомлення, засвоєння нових смислів; здатність засвоювати нові смисли; пояснення інформації – безперервне та індивідуалізоване кодування), що також припускають як впливову характеристику. Те саме можна сказати і про глобальність.

Кореляції між різними параметрами отриманих експертних оцінок виявилися досить щільними як у вибірці «студенти», так і у вибірці «старшокласники». Тому ми створили один індекс експертної думки, що усереднює всі параметри.

Кореляція між показниками розуміння інформаційних повідомлень та експертною думкою також досить висока. З цієї причини використовували тільки один показник успішності або неуспішності розуміння інформаційного повідомлення.

Для того щоб з'ясувати, які когнітивні та стилістичні особливості відповідають за успішне розуміння інформаційного повідомлення, було проведено кореляційний аналіз для порівняння цих показників у контрастних групах: успішних і неуспішних. Аналіз кореляцій між показниками когнітивних і стилістичних особливостей та успішністю розуміння виявив такі статистично

значущі кореляції. На підставі цих кореляцій було зроблено висновок про те, що найпоширенішими когнітивно-стилістичними параметрами високої академічної успішності (незалежно від групової специфіки) є: аналітичне мислення, ясність, продуманість поведінки, серія переходів від одного етапу до іншого, креативність, дивергентність мислення, незалежність суджень, мотивація до самореалізації, уява, вразливість, мрійливість, саморегуляція, спокійне обмірковування своїх дій, здатність прогнозувати події, емоційність, емоційно забарвлене світосприйняття, чутливість до довкілля, знакове мислення, перетворення інформації через умовиводи. Символи об'єднуються в більші одиниці, поняття та уявлення, які відображають суттєві відносини між об'єктами. У результаті мислення виражається у вигляді структур і формул, які фіксують важливі відносини між символами. Між показниками активності, волі та предметного мислення існує незначний зв'язок.

З огляду на те, що розподіл балів за деякими показниками розрізняється між «студентами» та «старшокласниками», кореляції між показниками когнітивно-стилістичних особливостей і розуміння аналізувалися окремо.

Специфіка студентів полягає в тому, що їхня успішність у розумінні текстів пов'язана з емоційністю, розвиненою уявою, аналітичним мисленням, креативністю та орієнтацією не стільки на факти, скільки на їхній смисл та інтерпретацію.

При розгляді характеру опрацювання інформаційних повідомлень було виявлено, що відповіді «студентів» загалом є менш чіткими, послідовними та лаконічними, ніж у «старшокласників».

Порівняння балів за розуміння тексту в контрастних групах успішних «студентів» і неуспішних «старшокласників» дає чіткішу картину. Таким чином, успішних і неуспішних «студентів» вирізняє розвинене аналітичне мислення, знаково-символічне мислення, креативність, емоційність та змістове мислення, яке дає змогу правильно зрозуміти повідомлення. І навпаки,

неуспішність учня проявляється в предметному мисленні, активності, волі та саморегуляції.

Існують значні відмінності між успішними та неуспішними «старшокласниками». Вони більше покладаються на аналітичне мислення. Вони намагаються ухвалювати чіткі рішення відповідно до правил і покладаються на символічне мислення. Порівняно з іншими когнітивними стилями, вони більш інтроспективні, аналітичні та більше покладаються на символічне мислення.

Таким чином, старшокласники, які успішно розуміють інформаційні повідомлення, на відміну від тих, хто цього не робить, спираються на аналітичне мислення, символічне мислення, креативність, саморегуляцію та уяву. Послідовне опертя на параметри цих когнітивно-стилістичних ознак і відповідні критерії розуміння тексту дає їм змогу правильно зрозуміти зміст повідомлення. Водночас нездатність старшокласників осмислити повідомлення виявляється в опорі на суб'єктивне мислення, образну пам'ять, активність, емоційність та уяву.

Результати дисперсійного аналізу показують, що існує залежність між когнітивно-стилістичними особливостями та критеріями розуміння інформаційних повідомлень за показниками «повнота розуміння» та «глибина розуміння», незалежно від вибірки школярів та старшокласників.

Патерни характеристик осіб юнацького віку із різними когнітивно-стильовими рисами (результати кластерного аналізу).

У вибірках «студенти» і «старшокласники» було виявлено контрастні групи успішних і неуспішних у розумінні. Індивіди з групи «успішних» були згруповані за когнітивними та стильовими характеристиками за допомогою алгоритму кластерного аналізу. Програми кластерного аналізу формують групи досліджуваних, які схожі одна на одну і відрізняються від інших за низкою важливих когнітивних і стилістичних характеристик.

Тепер визначимо результати кластерного аналізу груп із контрастними оцінками та патерни когнітивних характеристик, створені на основі цих кластерів. Групи індивідів зі схожими поєднаннями характеристик (патернів) можна розглядати як психологічні типи, що виникають між тими, хто досягає успіху і тими, хто зазнає невдачі в розумінні інформаційних повідомлень.

Комп'ютерна кластерна класифікація досліджуваних багатовимірних, ґрунтується на низці характеристик і не обов'язково призводить до простих, «симетричних» угруповань. Цілком можливо, що за деякими параметрами вони будуть мало відрізнятися, а за іншими – ні. Порівняння обраних груп має проводитися в багатовимірному просторі ознак. Тому якісний і кількісний аналіз диференційованих ознак та інтерпретація психологічного портрета кластерних груп – самостійні й складні завдання, які потребують поєднання математичної суворості та психологічної інтуїції. Традиційні короткі назви типологічних груп не можуть відобразити всіх характеристик індивідів, що входять до цих груп. Тому, крім назв, кожна група стисло описується з погляду показників.

На наступному етапі емпіричного дослідження було виявлено особливості взаємозв'язків між ключовими соціально-психологічними особливостями особистості, що формують її когнітивний стиль у юнацькому віці. Згідно з теоретичною позицією цього дослідження, до особливостей когнітивного стилю належать когнітивний стиль, життєва творчість, самоактуалізація, мотивація, пізнавальні потреби, ефективність і ціннісні орієнтації. Соціально-психологічні чинники включають: соціальне середовище (сімейні настанови, освітнє середовище), культурне середовище (індивідуалістична культура, колективістична культура), соціальні стереотипи (досвід багатозадачності, групового розв'язання проблем), емоційну саморегуляцію (позитивні емоції, відсутність соціальної підтримки, емоційні труднощі), мотивацію та соціальні настанови (когнітивна стратегія). Формування: на основі цих чинників було

запропоновано оригінальну структуру емпіричного дослідження психологічних чинників когнітивного стилю особистості юнацького віку.

Під час емпіричного дослідження було виявлено достовірні взаємозв'язки між такими змінними: «когнітивний стиль особистості» і «соціально-психологічні характеристики». За результатами діагностичного зрізу (за діагностичними методиками, що входять до психодіагностичного блоку) було виявлено статистично значущий зв'язок на рівні 0,01%. Математичне опрацювання даних проводилося за допомогою пакета статистичних програм SPSS.

Нам довелося встановити порогові значення для зазначених показників. Ми виявили значні відмінності в емпіричному розподілі цих показників у різних вибірках досліджуваних. Середній індекс активності для групи лінгвістів становить 20, а стандартне відхилення – 4,2. Для групи старшокласників середній індекс активності становить – 19,8 за стандартного відхилення – 1,7, а для вибірки студентів – 20 за стандартного відхилення – 3,6.

Студенти: середнє – 23,7, стандартне відхилення – 4; старшокласники: середнє – 15,7, стандартне відхилення – 5. Загалом досліджувана група має середній рівень саморегуляції психічної діяльності, але тільки група старшокласників має низький або помірний рівень саморегуляції. Стандартні відхилення досить великі.

Розподіл емоційних показників має такий вигляд: студенти – середнє – 23, стандартне відхилення – 5,1; старшокласники – середнє – 19,8, стандартне відхилення – 4. Загалом, стандартні відхилення досить великі.

Для індексу сили волі розподіл має такий вигляд: студенти – середнє – 21,8, стандартне відхилення – 4,8; старшокласники – середнє – 25, стандартне відхилення – 5. Загалом середні дані за цим показником відповідають середньому рівню, а стандартне відхилення також досить велике. Конкретний розподіл пам'яті має такий вигляд: студенти – середнє – 17, стандартне

відхилення – 3; старшокласники – середнє – 23, стандартне відхилення – 5. Середній рівень цього показника низький для всіх груп респондентів. Проте старшокласники перебувають на середньому рівні, але стандартні відхилення загалом нормальні.

Студенти: середнє – 7, стандартне відхилення – 3; старшокласники 10 класу: середнє – 9, стандартне відхилення – 3. Іншими словами, суб'єктивне мислення виражене на середньому рівні, а стандартне відхилення загалом нормальне.

Показники метафізичного мислення розподілилися так: студенти: середнє – 10, стандартне відхилення – 3,2; старшокласники: середнє – 9, стандартне відхилення – 2.

Для індексу символічного мислення середнє значення у студентів становило 10, а стандартне відхилення – 3. У старшокласників середнє значення – 8, а стандартне відхилення – 3. Символічне мислення також перебуває на високому рівні, за винятком старшокласників, у яких середнє значення і стандартне відхилення перебувають у межах стандартного діапазону.

Розподіл індексу символічного мислення виглядає так: студенти, середнє – 6, стандартне відхилення – 3; старшокласники, середнє – 8, стандартне відхилення – 3; студенти старших курсів, середнє – 8, стандартне відхилення – 3.

Індекс креативності розподілився так: студенти, середнє – 9, стандартне відхилення – 3; старшокласники, середнє – 9, стандартне відхилення – 2. Більш креативними в групі виявилися старшокласники.

Загалом варто зазначити, що кореляції між глобальним і специфічним когнітивними стилями, а також між аналітичним і комплексним стильовими індексами були виявлені за групами: студенти – середнє 0,6 (позитивна лінійна кореляція); старшокласники – середнє 0,3 (позитивна лінійна кореляція).

Специфічність глобальної, аналітичної та синтетичної кореляції становила 0,5, за середньої позитивної лінійної кореляції.

Таким чином, чим вище значення глобальної специфічності, тим вище значення аналітичної та синтетичної кореляції. З цієї точки зору можна сказати, що загалом глобальна специфічність пов'язана з аналітичною та синтетичною специфічністю. Отже, результати методик, використаних у даному дослідженні, можуть бути використані для визначення когнітивного стилю – глобальної специфічності та аналітико-синтетичної. Таким чином, для визначення взаємозв'язку між когнітивними стилями та соціально-психологічними характеристиками досліджувані групи було поділено на студентів і старшокласників (за принципом, професійною спрямованістю та віком).

Результати кореляційного аналізу між показниками глобального і специфічного когнітивного стилю та аналітичного синтезу виявилися такими: суб'єктивне мислення – (-0,7) сильний негативний лінійний зв'язок; високі значення одного показника відповідають низьким значенням іншого і навпаки; символічне мислення – (-0,6) помірний негативний лінійний зв'язок; символічне мислення – (0,3) помірний позитивний прямий зв'язок; образне мислення – (-0,2) слабкий негативний прямий зв'язок; креативність – (-0,04) дуже слабкий негативний прямий зв'язок; активність – (0,3) помірний позитивний прямий зв'язок; емоційність – (0,09) дуже слабкий позитивний прямий зв'язок; образна пам'ять – (0,06) дуже слабкий позитивний прямий зв'язок; уява – (0,3) помірний позитивний прямий зв'язок; саморегуляція – (0,6) помірний позитивний прямий зв'язок; воля – (0,6) помірний позитивний прямий зв'язок.

Таким чином, саморегуляція і воля показали значущий зв'язок з аналітичним мисленням, у той час як об'єктивне і символічне мислення показали негативний зв'язок з аналітичним мисленням.

На наступному етапі емпіричного дослідження (дві вибірки – студенти і старшокласники) був проведений факторний аналіз з використанням методу головних компонент. Для визначення кількості компонентів запропоновано два критерії: згідно з першим, кількість чинників дорівнює кількості компонентів із власними значеннями, що більші за одиницю («сума поясненої дисперсії»); другий критерій визначають за графіком власних значень – кількість чинників є плоскою, після різкого падіння власного значення визначається точкою перегину на графіку до досягнення лінії.

Адекватність вибірки ми перевіряли за допомогою критерію адекватності вибірки Кайзера-Мейєра-Олкіна (величина, що характеризує ступінь застосовності факторного аналізу до даної вибірки).

Правила інтерпретації цього критерію такі:

- 0,9 і вище – безумовна адекватність;
- 0,8 або вище – висока валідність;
- 0,7 або вище – прийнятна валідність;
- 0,6 або вище – задовільна валідність;
- 0,5 або вище – низька валідність;
- 0,6 або вище – задовільна валідність;
- 0,7 або вище – задовільна валідність;
- менше 0,5 – факторний аналіз не застосовний до вибірки.

Спочатку проаналізовано вибірку студентів, щоб виявити основні соціально-психологічні чинники взаємозв'язку когнітивно-стильових особливостей та пізнавальної діяльності. Тому кореляційну матрицю із 63 змінних було піддано процедурі аналізу головних компонент.

Було виокремлено шість чинників із власними значеннями понад 1.

Фактори, отримані в результаті варімакс-обертання, пояснили 77,5% загальної дисперсії.

Соціально-психологічні чинники взаємозв'язку когнітивно-стильових особливостей та пізнавальної діяльності (на прикладі студентської вибірки) наведено на рис. 2.1.

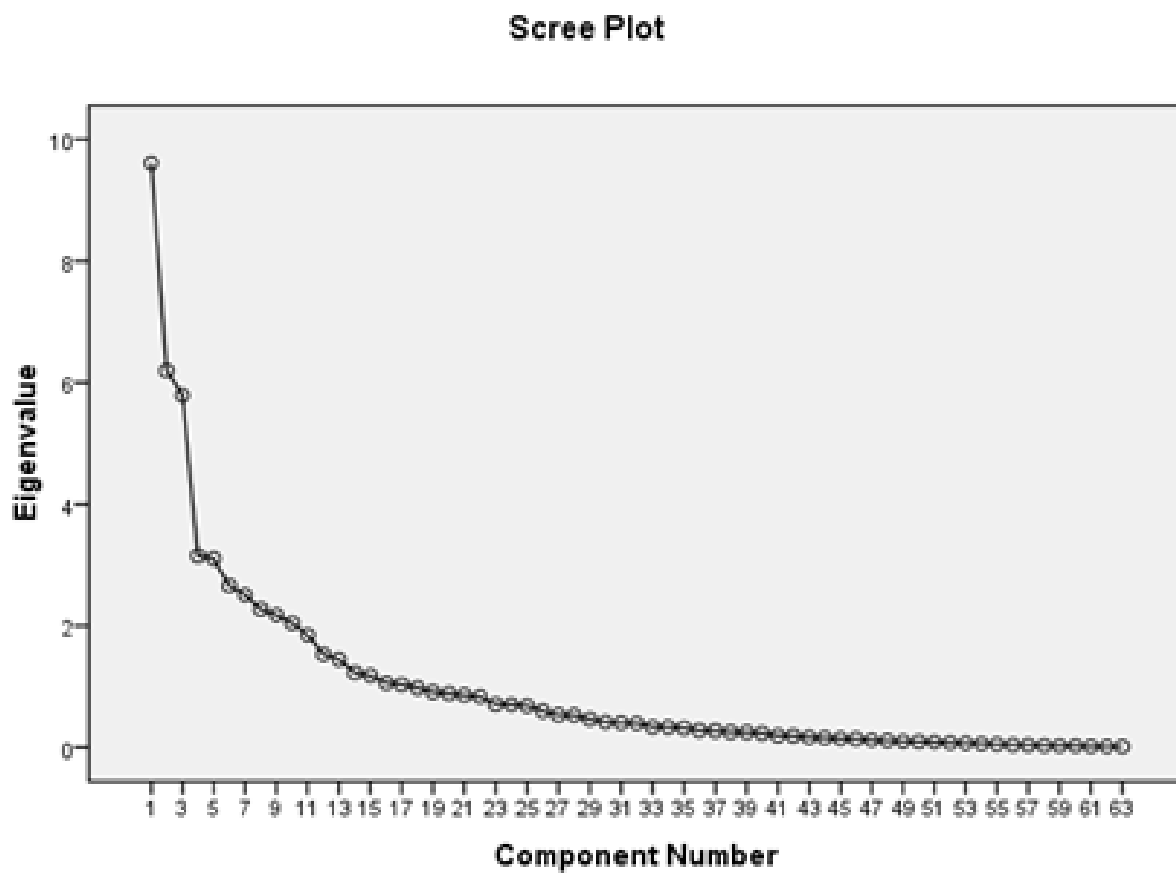


Рис. 2.1. Соціально-психологічні чинники взаємозв'язку когнітивно-стильових особливостей та пізнавальної діяльності (на прикладі студентської вибірки)

1) Перший чинник можна інтерпретувати як «Соціальне середовище», оскільки змінні, пов'язані з цим феноменом, мають найбільші навантаження:

- сімейні установки (0,863) – сімейні установки можуть визначити, чи буде особистість схильною до незалежного мислення, чи, навпаки, покладатиметься на загальноприйняті норми;

- освітнє середовище (0,791) – освітнє середовище відіграє важливу роль у розвитку здібностей до аналітичного або інтуїтивного мислення. Наприклад, у школах та університетах, де більше акцентується увага на критичному та аналітичному мисленні, учні можуть розвивати аналітичний когнітивний стиль.

Протилежними полюсами цього фактору (від'ємний знак факторного навантаження) є «створення сім'ї» (-0,827) і «любов» (-0,768). Це свідчить про те, що за високих показників за цими змінними людина повністю присвячує себе сімейним стосункам, повністю інтегрована в них і не виокремлює себе як окрему особистість.

2) Другий чинник можна інтерпретувати як «Культурне середовище», оскільки він має найбільші змінні навантаження, пов'язані з цим феноменом:

- культура (0,861) – у культурах із колективістськими цінностями, люди можуть розвивати когнітивні стилі, які орієнтовані на співпрацю та узгоджене сприйняття реальності. Це може проявлятися в пізнавальній діяльності як здатність краще сприймати контексти та соціальні взаємодії;

- цінності й норми (0,829) – в індивідуалістичних культурах акцент робиться на незалежність та оригінальність мислення, що може призводити до більш сфокусованого та аналітичного підходу до розв'язання завдань.

3) Третій чинник можна інтерпретувати як «Соціальні очікування та стереотипи», стереотипи щодо здібностей і ролей можуть суттєво впливати на те, як людина використовує свої когнітивні здібності, оскільки змінні, пов'язані з цим феноменом, мають найбільші навантаження:

- гендерні стереотипи (0,813) – можуть впливати на пізнавальну діяльність, призводячи до того, що жінки можуть недооцінювати свої аналітичні здібності, а чоловіки – свої інтуїтивні;

- соціальні очікування (0,744) – в рамках професійного середовища можуть формувати когнітивний стиль людини, орієнтуючи її або на строго регламентовані дії, або на творчий підхід;

4) Четвертий чинник можна інтерпретувати як «Соціальний досвід і взаємодії», досвід міжособистісних взаємодій також відіграє важливу роль у формуванні когнітивного стилю та його зв'язку з пізнавальною діяльністю. Люди, які мають більш різноманітний соціальний досвід, можуть розвивати більш гнучкі когнітивні стилі, що дає їм змогу адаптуватися до різних ситуацій, оскільки змінні, пов'язані з цим феноменом, мають найвищі навантаження:

- досвід багатозадачності (0,833) – може формувати в людини здатність перемикатися між різними аспектами пізнавальної діяльності, розвиваючи такі когнітивні стилі, як багатовимірне сприйняття;

- досвід розв'язання проблем (0,665) – у групах формує навички соціальної когнітивної координації, що сприяє розвитку кооперативного пізнавального підходу. Когнітивна мотивація – зацікавленість у результаті своєї діяльності.

Протилежними полюсами цього фактору (від'ємний знак факторних навантажень) є «значущість результатів діяльності» (-0,890) і «мотивація до зміни поточної діяльності» (-0,750), що свідчить про те, що вищі бали за цими змінними призводять до зниження внутрішньої мотивації.

5) П'ятий чинник можна інтерпретувати як «Емоційна регуляція та соціальна підтримка». Емоційні стани, підкріплені соціальною підтримкою, безпосередньо впливають на когнітивні процеси. Особи, які відчують високий рівень соціальної підтримки, як правило, краще справляються з когнітивними навантаженнями, оскільки він має найвищі навантаження змінних, пов'язаних із цим явищем:

- позитивні емоції (0,690) – можуть покращувати когнітивну гнучкість і креативність, що допомагає легше адаптуватися до нових форм пізнавальної діяльності;

- відсутність соціальної підтримки або емоційні труднощі (0,659) – можуть знижувати когнітивні здібності, оскільки людина більше фокусується на внутрішніх переживаннях, ніж на зовнішній інформації.

б) Шостий чинник можна інтерпретувати як «Мотивація та соціальні установки». Соціально-психологічні настанови, такі як переконання, норми та цінності, також формують мотивацію, яка своєю чергою впливає на пізнавальну діяльність. Люди з високою мотивацією до досягнення успіху частіше демонструють аналітичний когнітивний стиль і прагнуть до більш детального та послідовного підходу до завдань. Це пов'язано з тим, що навантаження змінних, пов'язаних із цим феноменом, найвищі:

- переконання, норми (0,815) – переконання в тому, що особистість керується соціальними опорами й має повністю реалізувати себе в житті та максимально розвинути свої здібності;

- цінності (0,744) – переконання, що в людини мають бути цінності, що уособлюють її цілі, норми й переконання.

Результати факторного аналізу дали змогу виокремити шість основних соціально-психологічних чинників, що здійснюють вплив на взаємодію «когнітивного стилю особистості» й «пізнавальну діяльність» особистості в юнацькому віці, що дає змогу детальнішого і глибшого вивчення цього феномену.

Зауважимо, що для старшокласників факторні навантаження для «соціального середовища» виявилися найвищими, що свідчить про те, що для особистості важливими є внутрішні стандарти, ціннісні орієнтації, самоприйняття (як позитивне, так і негативне), креативність і сприйняття часу. Також важливе «Культурне середовище», яке допомагає людям відчувати значущість життя і самих себе, мати цілі та розуміти свій життєвий досвід. Інші фактори вказують на спрямованість особистості (зовнішню чи внутрішню).

Компонентний аналіз впливу соціально-психологічних чинників на взаємозв'язок когнітивно-стильових особливостей та пізнавальної діяльності (на прикладі студентської вибірки) наведено у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Компонентний аналіз впливу соціально-психологічних чинників на взаємозв'язок когнітивно-стильових особливостей та пізнавальної діяльності (на прикладі студентської вибірки)

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	14,269	22,650	22,650	14,269	22,650	22,650
2	6,097	9,678	32,328	6,097	9,678	32,328
3	5,817	9,234	41,562	5,817	9,234	41,562
4	5,193	8,243	49,805	5,193	8,243	49,805
5	3,847	6,106	55,910	3,847	6,106	55,910
6	3,449	5,474	61,384	3,449	5,474	61,384
7	3,279	5,204	66,588	3,279	5,204	66,588
8	2,753	4,369	70,957	2,753	4,369	70,957
9	2,527	4,011	74,969	2,527	4,011	74,969
10	2,290	3,635	78,604	2,290	3,635	78,604
11	2,029	3,221	81,825	2,029	3,221	81,825
12	1,735	2,754	84,580	1,735	2,754	84,580
13	1,671	2,652	87,232	1,671	2,652	87,232
14	1,424	2,260	89,493	1,424	2,260	89,493
15	1,259	1,999	91,492	1,259	1,999	91,492
16	1,123	1,782	93,274	1,123	1,782	93,274
17	0,892	1,416	94,690			
18	0,809	1,284	95,973			

Продовж. табл. 2.1

19	0,638	1,012	96,985			
20	0,609	0,967	97,952			
21	0,495	0,785	98,737			
22	0,457	0,726	99,463			
23	0,338	0,537	100,000			
24	7,958E-16	1,263E-15	100,000			
25	7,220E-16	1,146E-15	100,000			
26	6,243E-16	9,910E-16	100,000			
27	5,805E-16	9,214E-16	100,000			
28	5,411E-16	8,588E-16	100,000			
29	5,137E-16	8,154E-16	100,000			
30	4,829E-16	7,665E-16	100,000			
31	4,609E-16	7,316E-16	100,000			
32	4,339E-16	6,888E-16	100,000			
33	3,895E-16	6,182E-16	100,000			
34	3,433E-16	5,449E-16	100,000			
35	3,297E-16	5,233E-16	100,000			
36	2,379E-16	3,776E-16	100,000			
37	2,176E-16	3,455E-16	100,000			
38	1,551E-16	2,462E-16	100,000			
39	1,389E-16	2,205E-16	100,000			
40	1,072E-16	1,702E-16	100,000			
41	9,275E-17	1,472E-16	100,000			
42	4,469E-17	7,093E-17	100,000			
43	2,157E-17	3,423E-17	100,000			
44	-6,385E-18	-1,014E-17	100,000			
45	-2,053E-17	-3,258E-17	100,000			
46	-3,382E-17	-5,369E-17	100,000			
47	-9,962E-17	-1,581E-16	100,000			
48	-1,458E-16	-2,314E-16	100,000			
49	-1,666E-16	-2,644E-16	100,000			

Продовж. табл. 2.1

50	-1,790E-16	-2,841E-16	100,000			
51	-2,030E-16	-3,222E-16	100,000			
52	-2,296E-16	-3,645E-16	100,000			
53	-2,442E-16	-3,877E-16	100,000			
54	-2,813E-16	-4,465E-16	100,000			
55	-2,992E-16	-4,750E-16	100,000			
56	-3,326E-16	-5,279E-16	100,000			
57	-4,150E-16	-6,587E-16	100,000			
58	-4,264E-16	-6,769E-16	100,000			
59	-4,650E-16	-7,381E-16	100,000			
60	-5,014E-16	-7,959E-16	100,000			
61	-5,388E-16	-8,553E-16	100,000			
62	-6,105E-16	-9,690E-16	100,000			
63	-7,124E-16	-1,131E-15	100,000			
Extraction Method: Principal Component Analysis.						

Під час вивчення когнітивних стилів старшокласників поступово досліджувалися конкретні прояви та структурні зміни конструктів у процесі навчання.

Під час експериментального дослідження було виокремлено значущі взаємозв'язки між такими змінними: «соціально-психологічні чинники», «когнітивний стиль особистості» і «пізнавальна діяльність». За результатами діагностичного зрізу (відповідно до діагностичних методик, що входять до психодіагностичного блоку) були виявлені статистично значущі взаємозв'язки на рівні значущості 0,01%.

Структурні компоненти когнітивних стилів особистості старшокласників і студентів різняться не тільки кількісно, а й якісно. Для старшокласників характерні провідні пізнавальні мотиви, бажання краще пізнати себе, відчуття сенсу та цілей у житті, а для студентів – незалежність від зовнішніх впливів на

цінності та поведінку, бажання керуватися в житті власними цілями, переконаннями, настановами та принципами, упевненість у собі й прагнення до пізнання нового.

Тепер розглянемо кожну з цільових груп детальніше, щоб більш повно зрозуміти тенденції зміни та трансформації когнітивних стилів особистості у старшокласників і студентів.

Вибірка старшокласників, кореляційна матриця з 63 змінних була проаналізована за допомогою методу головних компонент, і було виділено шість чинників із власними значеннями, що перевищують головну частину (від 1 до 5) та хвостову частину (від 7 до 63). Ці фактори були повернуті з використанням методу варімакс. Фактори, отримані в результаті варімакс-обертання, пояснили 87,3% загальної дисперсії.

Соціально-психологічні чинники взаємозв'язку когнітивно-стильових особливостей та пізнавальної діяльності (на прикладі вибірки старшокласників) наведено на рис. 2.2.

Основні соціально-психологічні чинники впливу на взаємодію когнітивного стилю й пізнавальної діяльності старшокласників:

1) Перший чинник можна інтерпретувати як «Мотивація та соціальні установки» (переконання, норми та цінності), також формують мотивацію, яка своєю чергою впливає на пізнавальну діяльність. Юнаки та дівчата з високою мотивацією до досягнення успіху частіше демонструють аналітичний когнітивний стиль і прагнуть до більш детального та більш послідовного підходу до завдань, оскільки він має найбільші навантаження змінних, пов'язаних із цим феноменом:

- переконання, норми (0,919) – усвідомлені опори життя, сприйняття респондентом свого життєвого процесу як цікавого, насиченого і наповненого смислом;

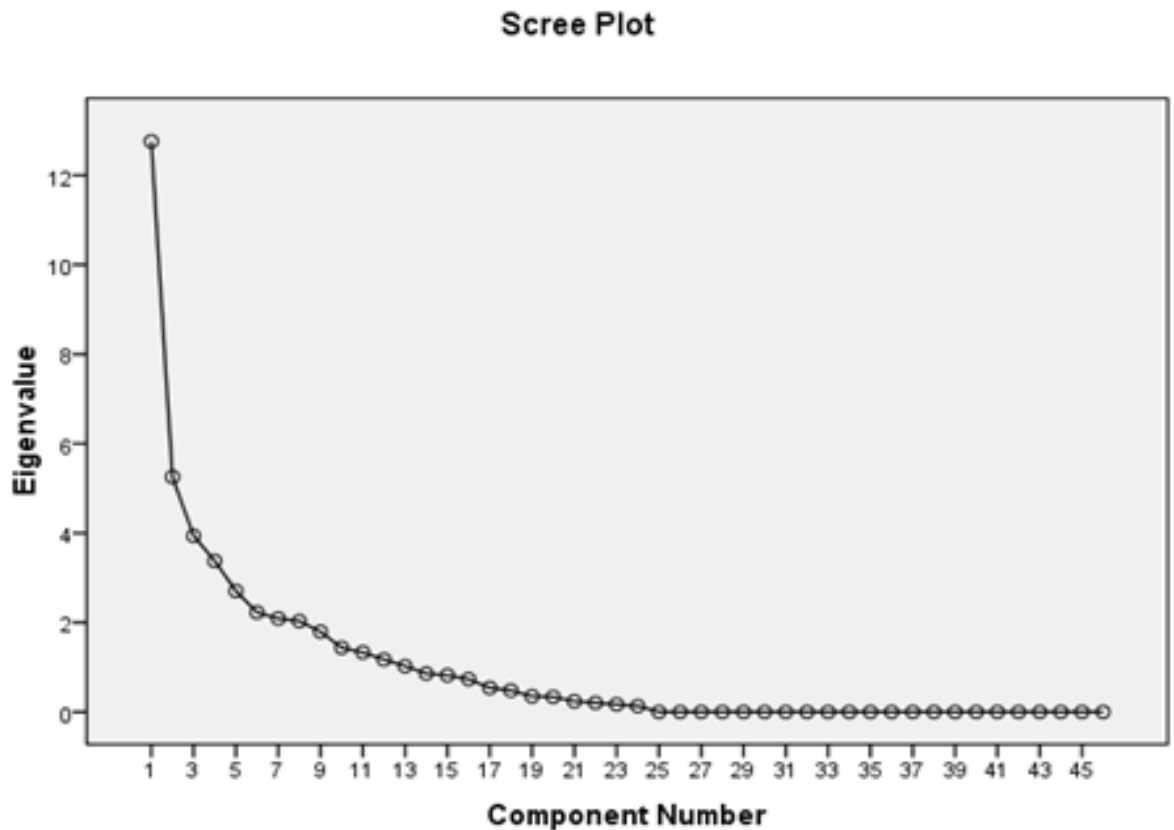


Рис. 2.2. Соціально-психологічні чинники взаємозв'язку когнітивно-стильових особливостей та пізнавальної діяльності (на прикладі вибірки старшокласників)

- цінності (0,917) – осмисленість життя й наявність майбутніх цілей, які надають життю смисл, напрямок і перспективу;

- життєві цілі (0,816) – Локус контролю - життя (0,811) – переконаність у тому, що людина контролює своє життя і здатна вільно ухвалювати та виконувати рішення.

2) Другий чинник можна інтерпретувати як «Когнітивний стиль», оскільки змінні, пов'язані з цим феноменом, мають найбільші навантаження:

- поведінкова гнучкість (0,853) – здатність швидко й адекватно реагувати на ситуації, що змінюються; гнучкість суб'єкта в реалізації цінностей у поведінці; взаємодія з іншими людьми;

- підтримка (0,805) – особи керуються внутрішніми, а не зовнішніми критеріями;

- контактність (0,759) – характеризує здатність особистості швидко встановлювати глибокий, інтимний, емоційно насичений контакт з іншими людьми (міжсуб'єктне спілкування).

3) Третій чинник можна інтерпретувати як «Емоційна регуляція та соціальна підтримка», емоційні стани, підкріплені соціальною підтримкою, безпосередньо впливають на когнітивні процеси. Старшокласники, які відчують високий рівень соціальної підтримки, як правило, краще справляються з когнітивними навантаженнями, оскільки він має найвищі змінні навантаження, пов'язані з цим явищем:

- позитивні емоції (0,767) – можуть покращувати когнітивну гнучкість і креативність, що допомагає легше адаптуватися до нових форм пізнавальної діяльності;

- відсутність соціальної підтримки або емоційні труднощі (0,565) – можуть знижувати когнітивні здібності, оскільки особистість більше фокусується на внутрішніх переживаннях, ніж на зовнішній інформації.

4) Четвертий чинник можна інтерпретувати як «Середовище виховання та соціальне оточення» – сім'я, друзі, навчальні заклади та професійне середовище мають значний вплив на формування когнітивного стилю, оскільки він має найвищі навантаження змінних, пов'язаних із цим феноменом:

- сімейні установки (0,905) – можуть визначити, чи буде людина схильною до незалежного мислення, чи, навпаки, покладатиметься на загальноприйняті норми;

- освітнє середовище (0,843) – відіграє важливу роль у розвитку здібностей до аналітичного або інтуїтивного мислення. Наприклад, у школах, де більше акцентується увага на критичному та аналітичному мисленні, учні можуть розвивати аналітичний когнітивний стиль.

5) П'ятий чинник можна інтерпретувати як «Соціальні очікування та стереотипи». Стереотипи щодо здібностей і ролей можуть суттєво впливати на те, як особистість використовує свої когнітивні здібності вираженість вольових зусиль», оскільки він має найвищі змінні навантаження, пов'язані з цим явищем:

- гендерні стереотипи (0,752) – можуть впливати на пізнавальну діяльність, призводячи до того, що дівчата можуть недооцінювати свої аналітичні здібності, а хлопці – свої інтуїтивні;

- соціальні очікування (0,722) – в рамках професійного середовища можуть формувати когнітивний стиль особистості юнацького віку, орієнтуючи її або на строго регламентовані дії, або на творчий підхід;

- регулярність результатів (0,675) – розуміння суб'єктом власних можливостей у досягненні поставленої мети;

б) Шостий фактор можна інтерпретувати як «Культурні чинники».

Культура формує певні цінності та норми, які впливають на пізнавальну діяльність особистості, оскільки він має найвищі навантаження змінних, пов'язаних із цим феноменом:

- у культурах із колективістськими цінностями, (0,849) – особи можуть розвивати когнітивні стилі, які орієнтовані на співпрацю та узгоджене сприйняття реальності. Це може проявлятися в пізнавальній діяльності як здатність краще сприймати контексти та соціальні взаємодії. Синергія здатність до цілісного сприйняття світу і людей та розуміння взаємозв'язку між протилежностями, такими як гра і робота, тіло і дух;

- в індивідуалістичних культурах (0,700) – акцент робиться на незалежність та оригінальність мислення, що може призводити до більш сфокусованого та аналітичного підходу до вирішення завдань. Креативність творча спрямованість особистості;

- сприйняття людської природи (0,746) – загальний позитивний погляд на людську природу («люди зазвичай хороші») і тенденція не розглядати такі дихотомії, як мужність-жіночість або раціональність-емоційність, як антагоністичні та нездоланні.

Тому, оскільки старшокласники вже мають відчуття сенсу життя, володіють когнітивним стилем і мотивацією, а також самоспрямованістю, цей аспект, який є першим кроком у їхньому особистісному та професійному розвитку, слід враховувати під час розроблення корекційних програм. Такі чинники, як «самовідповідальність», заслуговують на увагу, і необхідно знайти причини та способи їхньої корекції.

Компонентний аналіз впливу соціально-психологічних чинників на взаємозв'язок когнітивно-стильових особливостей та пізнавальної діяльності (на прикладі вибірки старшокласників) наведено у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Компонентний аналіз впливу соціально-психологічних чинників на взаємозв'язок когнітивно-стильових особливостей та пізнавальної діяльності (на прикладі вибірки старшокласників)

Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	10,943	17,369	17,369	10,943	17,369	17,369	7,089	11,253	11,253

Продовж. табл. 2.2

2	6,890	10,936	28,306	6,890	10,936	28,306	6,326	10,041	21,294
3	6,524	10,356	38,662	6,524	10,356	38,662	4,555	7,230	28,525
4	5,403	8,576	47,238	5,403	8,576	47,238	4,255	6,754	35,279
5	4,013	6,370	53,608	4,013	6,370	53,608	3,942	6,257	41,536
6	3,360	5,334	58,942	3,360	5,334	58,942	3,644	5,785	47,321
7	3,067	4,868	63,810	3,067	4,868	63,810	3,246	5,152	52,473
8	2,438	3,870	67,680	2,438	3,870	67,680	3,066	4,867	57,340
9	2,278	3,615	71,295	2,278	3,615	71,295	2,907	4,614	61,954
10	1,918	3,045	74,340	1,918	3,045	74,340	2,624	4,165	66,119
11	1,833	2,909	77,249	1,833	2,909	77,249	2,599	4,126	70,245
12	1,638	2,600	79,849	1,638	2,600	79,849	2,496	3,962	74,206
13	1,539	2,443	82,292	1,539	2,443	82,292	2,385	3,785	77,991
14	1,506	2,390	84,681	1,506	2,390	84,681	2,330	3,698	81,690
15	1,250	1,984	86,665	1,250	1,984	86,665	2,199	3,491	85,181
16	1,131	1,795	88,460	1,131	1,795	88,460	2,066	3,279	88,460
17	0,950	1,507	89,967						
18	0,902	1,433	91,400						
19	0,768	1,218	92,618						
20	0,742	1,178	93,796						
21	0,682	1,083	94,879						
22	0,644	1,022	95,901						
23	0,432	0,687	96,588						
24	0,408	0,648	97,235						
25	0,358	0,568	97,804						
26	0,345	0,548	98,352						
27	0,266	0,422	98,773						
28	0,232	0,368	99,141						
29	0,194	0,308	99,449						
30	0,142	0,226	99,675						
31	0,129	0,205	99,880						

Продовж. табл. 2.2

32	0,076	0,120	100,000						
33	6,806E-16	1,080E-15	100,000						
34	6,096E-16	9,676E-16	100,000						
35	5,737E-16	9,106E-16	100,000						
36	4,758E-16	7,553E-16	100,000						
37	4,626E-16	7,343E-16	100,000						
38	4,576E-16	7,263E-16	100,000						
39	3,650E-16	5,794E-16	100,000						
40	3,009E-16	4,776E-16	100,000						
41	2,728E-16	4,331E-16	100,000						
42	2,557E-16	4,058E-16	100,000						
43	2,144E-16	3,404E-16	100,000						
44	1,723E-16	2,735E-16	100,000						
45	1,241E-16	1,970E-16	100,000						
Extraction Method: Principal Component Analysis.									

Соціально-психологічні чинники взаємозв'язку когнітивно-стильових особливостей та пізнавальної діяльності (на прикладі спільної вибірки старшокласників та студентів) наведено на рис. 2.3.

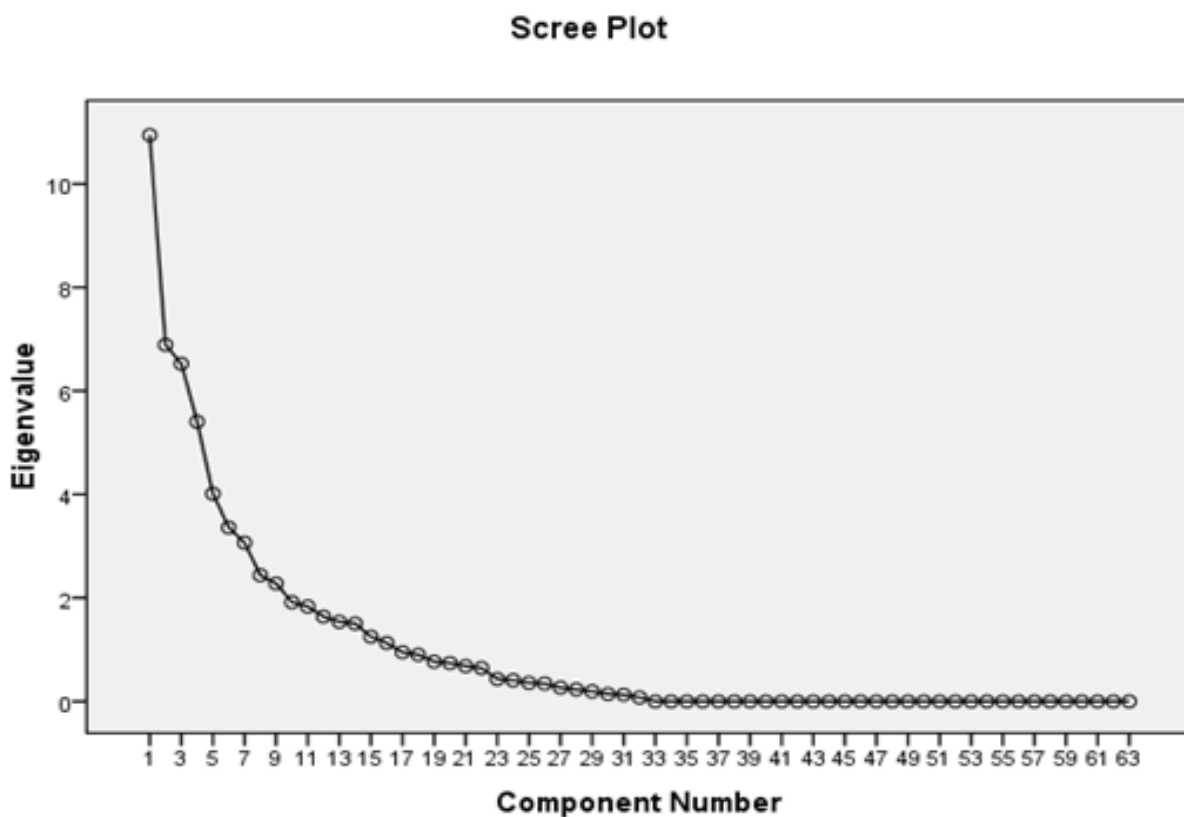


Рис. 2.3. Соціально-психологічні чинники взаємозв'язку когнітивно-стильових особливостей та пізнавальної діяльності (на прикладі спільної вибірки старшокласників та студентів)

1) Перший чинник можна інтерпретувати як «Середовище виховання та соціальне оточення». Сім'я, друзі, навчальні заклади та професійне середовище мають значний вплив на формування когнітивного стилю, оскільки він має найбільші навантаження на змінні, пов'язані з цим феноменом:

- сімейні установки (0,945) – можуть визначити, чи буде людина схильною до незалежного мислення, чи, навпаки, покладатиметься на загальноприйняті норми;

- освітнє середовище (0,907) – відіграє важливу роль у розвитку здібностей до аналітичного або інтуїтивного мислення. Наприклад, в університетах, де більше акцентується увага на критичному та аналітичному мисленні, учні можуть розвивати аналітичний когнітивний стиль;

- самооцінка (0,843) – здатність цінувати свої сильні сторони, позитивні риси характеру і тим самим поважати себе;

- Оцінка свого потенціалу (0,559) – правильна оцінка своїх можливостей.

Протилежним полюсом цього фактору (від'ємний знак факторного навантаження) є «здобуття хорошої освіти» (-0,650); негативно кажучи, цей показник вказує на те, що людина, яка зосереджується лише на освіті, може знехтувати іншими аспектами розвитку.

2) Другий чинник можна інтерпретувати як «Мотивація та соціальні установки». Соціально-психологічні настанови, такі як переконання, норми та цінності, також формують мотивацію, яка своєю чергою впливає на пізнавальну діяльність. Особистості з високою мотивацією до досягнення успіху частіше демонструють аналітичний когнітивний стиль і прагнуть до більш детального та послідовного підходу до завдань, оскільки він має найбільші навантаження змінних, пов'язаних із цим явищем:

- внутрішня мотивація (0,861) – готовність, упевненість та ентузіазм людини до діяльності, привабливість завдання;

- планований рівень мобілізації зусиль, необхідних для досягнення цілей діяльності (0,845);

- мотивація самооцінки (0,796) – виражається в бажанні випробовуваного ставити перед собою складніші цілі в тому самому виді діяльності;

- життєвий процес (0,792) – емоційна насиченість життя, сприйняття життєвого процесу як цікавого, насиченого й осмисленого;

- задоволеність ефективністю життя або самореалізацією (0,786) – осмисленість прожитого життя, його позитивна оцінка;

- життєві цілі (0,770) – наявність майбутніх цілей, які надають життю смисл, напрямок і перспективу;
- регулярність результатів (0,712) – розуміння суб'єктом власних можливостей у досягненні поставлених цілей;
- когнітивна мотивація (0,706) – зацікавленість у результатах своєї діяльності;
- ініціативність (0,608) – прояв ініціативи та винахідливості під час розв'язання завдань.

Протилежною крайністю цього фактору (від'ємний знак факторного навантаження) є «важливість результатів діяльності» (-0,713). Це означає, що високий бал за цією змінною свідчить про те, що особистість приділяє більше уваги результату, ніж якості діяльності та її процесу, що може викликати внутрішнє напруження і призвести до низької самооцінки.

3) Третій чинник можна інтерпретувати як «Емоційна регуляція та соціальна підтримка». Емоційні стани, підкріплені соціальною підтримкою, безпосередньо впливають на когнітивні процеси. Особи, які відчують високий рівень соціальної підтримки, як правило, краще справляються з когнітивними навантаженнями, оскільки він має найвищі навантаження на змінні, пов'язані з цим явищем:

- позитивні емоції (0,941) – можуть покращувати когнітивну гнучкість і креативність, що допомагає легше адаптуватися до нових форм пізнавальної діяльності. Ставлення до інших сприйняття інших як позитивного чинника;
- відсутність соціальної підтримки або емоційні труднощі (0,860) – можуть знижувати когнітивні здібності, оскільки людина більше фокусується на внутрішніх переживаннях, ніж на зовнішній інформації;
- визнання людської природи (0,859) – загальне позитивне сприйняття людської природи («люди загалом хороші») і тенденція не розглядати такі

дихотомії, як маскулінність-фемінінність або раціональність-емоційність, як антагоністичні та нездоланні;

4) Четвертий чинник можна інтерпретувати як «Соціальний досвід і взаємодії». Досвід міжособистісних взаємодій також відіграє важливу роль у формуванні когнітивного стилю та його зв'язку з пізнавальною діяльністю. Особи, які мають більш різноманітний соціальний досвід, можуть розвивати більш гнучкі когнітивні стилі, що дає їм змогу адаптуватися до різних ситуацій, оскільки змінні, пов'язані з цим феноменом, мають найвищі навантаження:

- досвід багатозадачності (0,825) – може формувати в людини здатність перемикатися між різними аспектами пізнавальної діяльності, розвиваючи такі когнітивні стилі, як багатовимірне сприйняття. свобода переконання в тому, що людина має бути вільною і незалежною у своїх діях, вчинках і думках;

- досвід розв'язання проблем у групах (0,775) – формує навички соціальної когнітивної координації, що сприяє розвитку кооперативного пізнавального підходу.

Протилежними полюсами цього фактору (від'ємний знак факторного навантаження) є «діяльність із досягнення позитивних змін у суспільстві» (-0,922) і «спілкування» (-0,824), які взаємопов'язані. Це пояснюється тим, що концентрація на перелічених вище аспектах життя дає змогу людям забути про себе і свою сім'ю.

5) П'ятий чинник можна інтерпретувати як «Культурні чинники».

Культура формує певні цінності та норми, які впливають на пізнавальну діяльність, оскільки змінні, пов'язані з цим феноменом, мають найвищі навантаження:

- культурах із колективістськими цінностями (0,905) – особи можуть розвивати когнітивні стилі, які орієнтовані на співпрацю та узгоджене сприйняття реальності. Це може проявлятися в пізнавальній діяльності як здатність краще сприймати контексти та соціальні взаємодії;

- в індивідуалістичних культурах (0,526) – акцент робиться на незалежність та оригінальність мислення, що може призводити до більш сфокусованого та аналітичного підходу до вирішення завдань.

б) Шостий чинник можна інтерпретувати як «Соціальні очікування та стереотипи». Стереотипи щодо здібностей і ролей можуть суттєво впливати на те, як особистість використовує свої когнітивні здібності, оскільки змінні, пов'язані з цим феноменом, мають найвищі навантаження:

- гендерні стереотипи (0,782) – можуть впливати на пізнавальну діяльність, призводячи до того, що дівчата можуть недооцінювати свої аналітичні здібності, а юнаки – свої інтуїтивні;

- соціальні очікування (0,694) – в рамках професійного середовища можуть формувати когнітивний стиль людини, орієнтуючи її або на строго регламентовані дії, або на творчий підхід.

Протилежними полюсами цього фактору (від'ємний знак факторного навантаження) є: високий соціальний статус (-0,957), високий матеріальний статус (-0,597).

Таким чином, студенти першого курсу зорієнтовані на визнання, нові відкриття, прагнення високих досягнень і самоактуалізації, проте фактор «сенса життя» зникає, що може бути пов'язано зі зміною спрямованості життєвих цінностей і вибором професії.

Компонентний аналіз впливу соціально-психологічних чинників на взаємозв'язок когнітивно-стильових особливостей та пізнавальної діяльності (на прикладі спільної вибірки старшокласників та студентів) наведено у табл. 2.3.

Узагальнено, що когнітивний стиль особистості юнацького віку характеризується наявністю базового конструкту та низки додаткових конструктів, які трансформуються в процесі навчання: відбувається зміщення

інтересів до активності та професійних інтересів, планування майбутнього, прагнення отримати схвалення та повагу.

Таблиця 2.3

Компонентний аналіз впливу соціально-психологічних чинників на взаємозв'язок когнітивно-стильових особливостей та пізнавальної діяльності (на прикладі спільної вибірки старшокласників та студентів)

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	12,143	19,275	19,275	12,143	19,275	19,275
2	7,233	11,481	30,756	7,233	11,481	30,756
3	5,998	9,521	40,277	5,998	9,521	40,277
4	4,510	7,159	47,436	4,510	7,159	47,436
5	4,424	7,023	54,459	4,424	7,023	54,459
6	4,127	6,550	61,009	4,127	6,550	61,009
7	3,672	5,829	66,838	3,672	5,829	66,838
8	3,386	5,375	72,213	3,386	5,375	72,213
9	3,047	4,837	77,050	3,047	4,837	77,050
10	2,853	4,528	81,579	2,853	4,528	81,579
11	2,303	3,656	85,235	2,303	3,656	85,235
12	2,038	3,235	88,469	2,038	3,235	88,469
13	1,690	2,682	91,151	1,690	2,682	91,151
14	1,485	2,357	93,509	1,485	2,357	93,509
15	1,280	2,032	95,541	1,280	2,032	95,541
16	0,959	1,523	97,064			
17	0,803	1,275	98,339			
18	0,600	0,953	99,292			
19	0,446	0,708	100,000			
20	8,891E-16	1,411E-15	100,000			
21	8,287E-16	1,315E-15	100,000			
22	7,202E-16	1,143E-15	100,000			

23	6,638E-16	1,054E-15	100,000			
24	5,838E-16	9,266E-16	100,000			
25	5,075E-16	8,056E-16	100,000			
26	4,731E-16	7,510E-16	100,000			
27	4,214E-16	6,689E-16	100,000			
28	4,013E-16	6,370E-16	100,000			
29	3,748E-16	5,950E-16	100,000			
30	3,419E-16	5,427E-16	100,000			
31	2,827E-16	4,487E-16	100,000			
32	2,566E-16	4,073E-16	100,000			
33	2,538E-16	4,028E-16	100,000			
34	2,302E-16	3,655E-16	100,000			
35	1,744E-16	2,769E-16	100,000			
36	1,163E-16	1,846E-16	100,000			
37	9,647E-17	1,531E-16	100,000			
38	8,631E-17	1,370E-16	100,000			
39	5,298E-17	8,410E-17	100,000			
40	3,098E-17	4,917E-17	100,000			
41	-3,959E-18	-6,284E-18	100,000			
42	-1,251E-17	-1,986E-17	100,000			
43	-3,168E-17	-5,029E-17	100,000			
44	-8,497E-17	-1,349E-16	100,000			
45	-1,224E-16	-1,943E-16	100,000			
46	-1,544E-16	-2,450E-16	100,000			
47	-1,826E-16	-2,899E-16	100,000			
48	-2,520E-16	-3,999E-16	100,000			
49	-2,730E-16	-4,334E-16	100,000			
50	-2,846E-16	-4,517E-16	100,000			
51	-3,225E-16	-5,119E-16	100,000			
52	-3,606E-16	-5,724E-16	100,000			
53	-3,779E-16	-5,998E-16	100,000			
54	-4,118E-16	-6,537E-16	100,000			
55	-4,570E-16	-7,254E-16	100,000			
56	-4,652E-16	-7,385E-16	100,000			

57	-5,502E-16	-8,733E-16	100,000			
58	-5,902E-16	-9,368E-16	100,000			
59	-6,083E-16	-9,655E-16	100,000			
60	-6,373E-16	-1,012E-15	100,000			
61	-7,055E-16	-1,120E-15	100,000			
62	-7,572E-16	-1,202E-15	100,000			
63	-8,603E-16	-1,366E-15	100,000			
Extraction Method: Principal Component Analysis.						

Простежується зсув у побудові процесів опрацювання інформації, внутрішніх стандартів, творчому самовираженні, реалізації своїх здібностей і здатності переживати сьогодення в усій його повноті. Загалом, в учнів старших класів і студентів перших курсів формуються навички концентрації та саморозвитку, які сприяють прояву соціально-психологічних чинників, що здійснюють вплив на взаємодію їх когнітивного стилю та пізнавальної діяльності в цей віковий період.

Дані, отримані на констатувальному етапі дослідження, були враховані при побудові інтегрованої програми соціально-психологічного супроводу процесів формування й розвитку когнітивно-стильових особливостей пізнавальної діяльності особистості та оптимізації їх взаємодії у юнацькому віці.

Висновки до розділу

У розділі висвітлено принципи побудови та процедуру емпіричного дослідження, обґрунтовано репрезентативність вибірки; здійснено аналіз психодіагностичного інструментарію та його відповідності завданням дослідження; наведено результати констатувального етапу дослідження та узагальнено його результати.

Констатувальний етап емпіричного дослідження включав виявлення когнітивно-стильових особливостей осіб юнацького віку, структури когнітивних стилів та їх прояву у процесі пізнавальної діяльності, розуміння текстової інформації (I етап); з'ясування специфіки соціально-психологічних чинників та їх впливу на взаємодію когнітивно-стильових особливостей та пізнавальної діяльності осіб юнацького віку (II етап).

Встановлено, що по групі найбільш «продуктивні, конкретні, аналітичні, рефлексивні та швидкі/точні» досліджуваних (24,9%) демонстрували здатність виокремлювати суттєві та несуттєві ознаки й фіксувати поняття навіть у найскладніших для аналізу текстах. Натомість досліджувані групи «глобальні, всеосяжні, імпульсивні та повільні/точні» (40,0%) були схильні до коливань між крайнощами і вводилися в оману несуттєвими ознаками. Крім того, з'ясовано, що «рефлексивні» досліджувані першочергово з'єднують і зіставляють схеми й ідеї, встановлюють семантичні зв'язки, що надає змогу зробити об'єктивні висновки, а досліджувані з глобальним когнітивним стилем не володіють достатньо універсальною схемою і їхнє сприйняття втрачає цілісність, що часто призводить до помилкових висновків.

З'ясовано, що полезалежність – полenezалежність проявилася як здатність виокремлювати змістовно-смісловий гештальт із тексту. Загалом цю здатність продемонстрували 63,9% респондентів, з яких 41,9% – студенти і 22% – учні старших класів. Водночас, у респондентів із цим когнітивним стилем

спостерігалася поляризація. Так, із 13,7% досліджуваних 5,9% осіб показали полезалежність і 7,8% осіб – полenezалежність. У процесі читання тексту всі «полезалежні» респонденти висловили думку, що зрозуміли текст, але вони не показали достатньої глибини розуміння. «Полenezалежні» досліджувані відзначили «суперечливий» характер тексту, конфлікт між легкими мотивами і загальним змістом, і на цій підставі вважали текст «незрозумілим».

Показано, що імпульсивність – рефлексивність проявляється як здатність заглиблюватися в основу текстового діалогу, особистісно сприймати його зміст і робити певні висновки особистого або тематичного характеру. Ця когнітивно-стилістична риса проявилася у 71,7% досліджуваних. З них 53,7% – студенти і 18% – учні старших класів. Домінування відповідного когнітивного стилю спостерігалася у 47,8% студентів. З них 41% респондентів проявили імпульсивність і 6,8% – рефлексивність. Усі «імпульсивні» досліджувані вважали текст зрозумілим, активно інтерпретували його й вибудовували альтернативну сюжетну лінію. «Рефлексивні» досліджувані часто втрачали з поля зору контекст задуму і надавали своїм інтерпретаціям інтроспективного характеру або розглядали суть тексту в соціально-моральних термінах.

Визначено, що глобалізаційність – специфічність пов'язана з тенденцією сприймати інформацію як виняткову або загальну, здатністю типізувати інформацію, порівнювати її з чимось схожим, виключати її з інформаційного поля або приймати як «унікальну», ігноруючи її контекст. Підкреслено, що лише 11,7% досліджуваних орієнтовані на глобалізацію. З них 6,8% студенти, 4,9% – учні. Водночас із 8,8% досліджуваних із цим когнітивним стилем 5,8% – студенти і 3% – учні. Наголошено, що учні старших класів здебільшого демонстрували глобалізацію, а студенти – специфічність.

Виявлено, що складність – простота проявилися як спроба зробити тексти спільними або розвинути їх як різноманітні тексти. Те, як виявлялася ця операція, багато в чому залежало від мотивації розпізнавання тексту. Така

операція повністю домінувала при першому прочитанні тексту. Інформація сприймалася як «несерйозна» або радше «цікава». Однак у міру «заглиблення» у текст такий спосіб розуміння демонстрували тільки 4,9% студентів і 1,9% учнів старших класів. Варто зазначити, що у цих досліджуваних також був нижчий розвиток інших когнітивних функцій.

Встановлено, що загалом по вибірці переважало афективне та естетичне сприйняття тексту. Примітно, що 9,8% учнів належали до «аналітичної» групи, 1,9% – до «синтетичної»; серед 13,2% студентів 4,9% – «аналітичні», 8,3% – «синтетичні». Розподіл цього показника свідчить про ранній розвиток аналітико-синтетичної функції у мисленні; про просування цього процесу в розвитку. Крім того, зазначено, що аналітико-синтетична функція в процесі розуміння тексту є допоміжною і складає основу для інших розумових операцій; аналітико-синтетична функція не обслуговує процес розуміння в ізоляції.

Показано, що конкретність – абстрактність виявляється у вигляді розпізнавання змісту. Підкреслено, що важливо відрізнити ці когнітивні функції від пов'язаної з ними глобальності – специфічності. У процесі розуміння тексту остання застосовувалася до тексту в цілому, а конкретність – абстрактність – до елементів змісту. Ці функції виявлені у 67,8% студентів та у 11,7% учнів. Поряд із функцією аналізу та синтезу, функція конкретизації та абстрагування виявилася розвиненою у респондентів і виступала як допоміжна у поєднанні з іншими, сприяючи процесу розуміння.

Порівнюючи результати студентів і учнівської молоді, виявлено, що обидві групи характеризуються опорою на схожі елементи у метафоричній, емоційній і символічній сферах (при узагальненні відбувається перехід від конкретного до загального). Однак семантичні одиниці респондентів з глобальним когнітивним стилем та з конкретним когнітивним стилем не збігаються. Загалом респонденти з глобальним когнітивним стилем оцінюють власні дії як

нейтральні або позитивні, а негативні дії пов'язують з дією соціуму або інших осіб. Здебільшого студенти схильні поєднувати високий рівень узагальнення із середньою здатністю до семантичних одиниць. З іншого боку, учні мають високий рівень узагальнення та низький ступінь компетентності, а їхній рівень засвоєння та розуміння текстів також виявився середнім.

Порівняння результатів респондентів, отриманих за показником «аналітичність – синтетичність» показало, що глобальні когнітивні стилі ближчі до синтетичних, а специфічні когнітивні стилі – до аналітичних.

Аналіз емпіричних даних за параметром «імпульсивність – рефлексивність» засвідчив, що «імпульсивні» респонденти демонструють середній рівень узагальнення. І навпаки, «рефлексивні» респонденти демонструють високий рівень узагальнення та високу семантичну компетентність. При цьому повільні/неточні відповіді демонструють дуже низький рівень узагальнення і дуже низьку компетентність у сфері семантичних одиниць, тобто недостатнє усвідомлення і розуміння тексту. Швидкі/точні відповіді, на відміну від попередніх, демонструють досить високий рівень узагальнення та високу компетентність у сфері семантичних одиниць. «Рефлексивні» досліджувані володіють більш універсальною схемою і тому більш чітко пов'язують текстові події одна з одною, демонструючи цілісне усвідомлення і більшу глибину розуміння. «Імпульсивні» досліджувані здебільшого сприймають тексти фрагментарно, не бачать зв'язку між подіями і краще розпізнають смислові утворення нижчого рівня.

Отже, підтверджено припущення про те, що когнітивний стиль особистості юнацького віку впливає на глибину та повноту сприйняття тексту, його розуміння та відтворення. Найпродуктивнішими виявилися глобальний когнітивний стиль, аналітичний, рефлексивний (швидкий/точний).

На II етапі дослідження було проведено факторний аналіз з використанням методу головних компонент. Репрезентативність вибірки перевірялася за

допомогою критерію адекватності вибірки Кайзера-Мейера-Олкіна. Було виокремлено шість чинників із власними значеннями понад 1. Ці чинники пояснювали 77,5% загальної дисперсії (за студентською вибіркою).

1) *Перший фактор* можна інтерпретувати як «Соціальне середовище», оскільки змінні, пов'язані з цим конструктом, мають найбільші навантаження (сімейні установки (0,863), освітнє середовище (0,791)). Протилежними полюсами цього фактору є «створення сім'ї» (-0,827) і «любов» (-0,768). Це свідчить про те, що за високих показників по цих змінних респондент повністю присвячує себе сімейним стосункам, інтегрований у них і не виокремлює себе як окрему особистість.

2) *Другий фактор* «Культурне середовище» (культура (0,861), цінності й норми (0,829)).

3) *Третій фактор* «Соціальні очікування та стереотипи» (гендерні стереотипи (0,813), соціальні очікування (0,744));

4) *Четвертий фактор* «Соціальний досвід і взаємодії» (досвід багатозадачності (0,833), досвід розв'язання проблем у групі (0,665)). Протилежними полюсами цього фактору є «значущість результатів діяльності» (-0,890) і «мотивація до зміни поточної діяльності» (-0,750), що свідчить про те, що вищі бали за цими змінними призводять до зниження внутрішньої мотивації.

5) *П'ятий фактор* «Емоційна регуляція та соціальна підтримка» (позитивні емоції (0,690), відсутність соціальної підтримки або емоційні труднощі (0,659)).

6) *Шостий фактор* «Мотивація та соціальні установки» (переконання, норми (0,815), цінності (0,744)).

Зауважимо, що для старшокласників факторні навантаження для «соціального середовища» виявилися найвищими. Це свідчить про те, що для них важливими є внутрішні стандарти, ціннісні орієнтації, самоприйняття,

креативність і сприйняття часу. Також важливе «культурне середовище», яке допомагає відчувати значущість життя і самих себе, мати цілі та розуміти життєвий досвід. Інші фактори вказують на спрямованість особистості (зовнішню чи внутрішню). Виокремлено значущі взаємозв'язки між такими змінними: «соціально-психологічні чинники», «когнітивний стиль особистості» і «пізнавальна діяльність» ($p \leq 0,01$).

По вибірці старшокласників кореляційна матриця з 63 змінних була проаналізована за допомогою методу головних компонент і було виділено шість чинників із власними значеннями, що перевищують головну частину (від 1 до 5) та хвостову частину (від 7 до 63). Фактори, отримані в результаті варімакс-обертання, пояснили 87,3% загальної дисперсії:

1) *Перший фактор* можна інтерпретувати як «Мотивація та соціальні установки», оскільки він має найбільші навантаження змінних, пов'язаних із цим конструктом (переконання, норми (0,919), цінності (0,917), життєві цілі (0,816));

2) *Другий фактор* «Когнітивний стиль» (поведінкова гнучкість (0,853), підтримка (0,805), контактність (0,759));

3) *Третій фактор* «Емоційна регуляція та соціальна підтримка» (позитивні емоції (0,767), відсутність соціальної підтримки або емоційні труднощі (0,565)).

4) *Четвертий фактор* «Середовище виховання та соціальне оточення» (сімейні установки (0,905), освітнє середовище (0,843)).

5) *П'ятий фактор* «Соціальні очікування та стереотипи» (гендерні стереотипи (0,0752), соціальні очікування (0,722), регулярність результатів (0,675));

6) *Шостий фактор* «Культурні чинники» (колективістські цінності (0,849), індивідуалістичні цінності (0,700), сприйняття людської природи (0,746)).

Основними соціально-психологічними чинниками, що здійснюють вплив на взаємодію когнітивного стилю й пізнавальної діяльності на прикладі спільної вибірки старшокласників та студентів визначено нижченаведені.

1) *Перший фактор* можна інтерпретувати як «Середовище виховання та соціальне оточення», оскільки він має найбільші навантаження на змінні, пов'язані з цим конструктом: сімейні установки (0,945), освітнє середовище (0,907), самооцінка (0,843), оцінка свого потенціалу (0,559). Протилежним полюсом цього фактору є «здобуття хорошої освіти» (-0,650); цей показник вказує на те, що респондент, який зосереджується лише на освіті, може знехтувати іншими аспектами розвитку.

2) *Другий фактор* «Мотивація та соціальні установки» (внутрішня мотивація (0,861), планований рівень мобілізації зусиль, необхідних для досягнення цілей діяльності (0,845), мотивація самооцінки (0,796), життєвий процес (0,792), задоволеність ефективністю життя або самореалізацією (0,786), життєві цілі (0,770), регулярність результатів (0,712), когнітивна мотивація (0,706), ініціативність (0,608)). Протилежністю цього фактору є «важливість результатів діяльності» (-0,713). Це означає, що респондент приділяє більше уваги результату, ніж якості діяльності та її процесу, що може викликати внутрішнє напруження і призвести до низької самооцінки.

3) *Третій фактор* «Емоційна регуляція та соціальна підтримка» (позитивні емоції (0,941), відсутність соціальної підтримки або емоційні труднощі (0,860), визнання людської природи (0,859)).

4) *Четвертий фактор* «Соціальний досвід і взаємодії» (досвід багатозадачності (0,825), досвід розв'язання проблем у групах (0,775)). Протилежними полюсами цього фактору є «діяльність із досягнення позитивних змін у суспільстві» (-0,922) і «спілкування» (-0,824), які взаємопов'язані. Це пояснюється тим, що зосередженість на перелічених вище аспектах життя дає змогу забути про себе і свою сім'ю.

5) *П'ятий фактор* «Культурні чинники» (колективістські цінності (0,905), індивідуалістичні цінності (0,526)).

6) *Шостий фактор* «Соціальні очікування та стереотипи» (гендерні стереотипи (0,782), соціальні очікування (0,694)). Протилежними полюсами цього фактору є високий соціальний (-0,957) та матеріальний (-0,597) статуси.

Таким чином, студенти зорієнтовані на визнання, нові відкриття, прагнення до високих досягнень і самоактуалізації. При цьому фактор «Сенс життя» зникає, що може бути пов'язано зі зміною спрямованості життєвих цінностей і вибором професії.

Виокремлено соціально-психологічні чинники, що здійснюють вплив на взаємодію когнітивного стилю та пізнавальної діяльності особистості в юнацькому віці: «соціальне середовище» (сімейні установки; освітнє середовище); «культурне середовище» (індивідуалістичні та колективістичні культури); «соціальні стереотипи» (досвід багатозадачності; досвід вирішення проблем у групах); «емоційна саморегуляція» (позитивні емоції; специфіка соціальної підтримки); «мотивація та соціальні установки» (формування когнітивних стратегій: логічний та аналітичний підхід або глобальний та інтуїтивний; флексибільність мислення; соціальна рефлексія). Крім того, значущими у вираженості когнітивного стилю особистості юнацького віку було визнано такі чинники, як «оцінка досягнутих результатів», «здобуття хорошої освіти».

Узагальнено, що когнітивний стиль особистості юнацького віку характеризується наявністю базового конструкту та низки додаткових конструктів, які трансформуються в процесі навчання: відбувається зміщення інтересів до активності та професійних інтересів, планування майбутнього, прагнення отримати схвалення та повагу. Простежується зсув у побудові процесів опрацювання інформації, внутрішніх стандартів, творчому самовираженні, реалізації своїх здібностей і здатності переживати сьогодення в

усій його повноті. Загалом, в учнів старших класів і студентів перших курсів формуються навички концентрації та саморозвитку, які сприяють прояву соціально-психологічних чинників, що здійснюють вплив на взаємодію їх когнітивного стилю та пізнавальної діяльності в цей віковий період.

Дані, отримані на констатувальному етапі дослідження, були враховані при побудові інтегрованої програми соціально-психологічного супроводу процесів формування й розвитку когнітивно-стильових особливостей пізнавальної діяльності особистості та оптимізації їх взаємодії у юнацькому віці.

Основні положення розділу відображено у таких публікаціях авторки: [17; 26; 48; 51; 53].

РОЗДІЛ 3

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ КОГНІТИВНО-СТИЛЬОВИХ ПЕРЕДУМОВ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ОПТИМІЗАЦІЇ ЇХ ВЗАЄМОДІЇ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

3.1. Теоретико-методологічні основи інтегрованої програми соціально-психологічного супроводу процесів формування й розвитку когнітивно-стильових особливостей пізнавальної діяльності особистості та оптимізації їх взаємодії у юнацькому віці

Інтегровану програму соціально-психологічного супроводу процесів формування й розвитку когнітивно-стильових особливостей пізнавальної діяльності особистості та оптимізації їх взаємодії у юнацькому віці розроблено та реалізовано з використанням принципів системного, ситуаційного, компетентнісного, інноваційного та інших підходів. Системний підхід виникає як сукупність правил, або принципів, що визначають реалізацію певної теоретичної моделі, яка реалізується на основі цілісного підходу. Зрозуміло, система взаємопов'язана з цілісністю, складається із взаємозалежних елементів.

У нашому дослідженні когнітивний стиль особистості юнацького віку складається з окремих компонентів (особистісні характеристики, специфіка мислення), кожен з яких робить свій внесок в інтегративне утворення. Крім того, між компонентами існують взаємозв'язки та взаємозалежності. Іншими

словами, існують внутрішні залежності: цілеспрямованість, динаміка, стабільність і активність. Ситуаційний підхід орієнтований на конкретні ситуації та передбачає наявність ситуаційного мислення, тобто здатності об'єктивно оцінювати проблемну ситуацію і знаходити вихід із неї з урахуванням ситуації, що склалася. Застосування цього підходу сприяє підвищенню ефективності взаємодії із суспільством і світом. Компетентнісний підхід забезпечує необхідні компетенції. Інноваційний підхід передбачає, що людина концентрується на саморозвитку та постійно підвищує рівень власних навичок і знань. Таким чином, науковими засадами, що організують засоби формування когнітивного стилю молоді особистості, є диференціація, особистість, технологія, демократія та гуманізм, які загалом сприяють саморозвитку та самовдосконаленню особистості.

Відповідно до цих підходів і принципів організації процесу формування когнітивного стилю особистості юнацького віку визначено принципи побудови інтегрованої програми соціально-психологічного супроводу взаємодії когнітивно-стильових особливостей та пізнавальної діяльності особистості юнацького віку: системність, комплексність, діалогічність, індивідуалізація та диференціація.

Так, принцип системності виявляється в тому, що процес формування когнітивного стилю особистості юнацького віку містить у собі складну систему соціально-психологічних якостей і стосунків, у якій середовище і, власне, сама особистість, що змінюється, беруть участь у її власному розвитку.

Принцип комплексності підкреслює, що процес формування когнітивного стилю особистості юнацького віку інтегрованої програми соціально-психологічного супроводу процесів формування й розвитку когнітивно-стильових особливостей пізнавальної діяльності особистості та оптимізації їх взаємодії у юнацькому віці – це поступовий і тривалий процес, що розвиває відповідні характеристики на кожному етапі.

Пропонована програма включає в себе розроблені тренінги, спрямовані на оптимізацію процесів формування й розвитку когнітивно-стильових особливостей пізнавальної діяльності особистості та оптимізації їх взаємодії у особистості юнацького віку.

На підґрунті теоретичного аналізу провідних концепцій й теоретичних положень щодо дії соціально-психологічних чинників на взаємодію когнітивного стилю й пізнавальної діяльності у осіб юнацького віку та результатів емпіричного дослідження було розроблено інтегровану програму соціально-психологічного супроводу процесів формування й розвитку когнітивно-стильових особливостей пізнавальної діяльності особистості та оптимізації їх взаємодії у юнацькому віці.

Концептуальні засади запропонованої інтегрованої програми соціально-психологічного супроводу процесів формування й розвитку когнітивно-стильових особливостей пізнавальної діяльності особистості та оптимізації їх взаємодії у юнацькому віці віддзеркалюють теоретико-методологічні передумови соціально-психологічної основи взаємодії когнітивно-стильових особливостей й специфіки пізнавальної діяльності особистості юнацького віку у науковій літературі, загальних підходів до розуміння когнітивного стилю у різних парадигмах й, власне, соціально-психологічної специфіки прояву когнітивно-стильових особливостей й пізнавальної діяльності саме в юнацькому віці.

Інтегрована програма соціально-психологічного супроводу процесів формування й розвитку когнітивно-стильових особливостей пізнавальної діяльності особистості та оптимізації їх взаємодії у юнацькому віці включала, зокрема, формування соціально-психологічних передумов ефективного прояву когнітивно-стильових особливостей особистості в умовах пізнавальної діяльності.

Для перевірки ефективності формувального інструменту досліджуваних розділили на контрольну й експериментальну вибірки. До вибірки увійшла певна кількість учнів старших класів та студентів з різними когнітивними і стилістичними характеристиками.

До формувального етапу дослідження було залучено 50 студентів та 50 старшокласників із різними когнітивно-стильовими характеристиками, які склали експериментальну групу. Контрольну групу склали 50 студентів та 50 учнів старших класів з аналогічними когнітивно-стильовими особливостями. Відбір учасників у групи відбувався за принципом добровільності.

Групи були сформовані з рівної кількості людей із протилежними когнітивними стилями, що забезпечувало досліджуванім альтернативні способи мислення. Тривалість програмних заходів становила 6 місяців.

Зміст інтегрованої програми соціально-психологічного супроводу процесів формування й розвитку когнітивно-стильових особливостей пізнавальної діяльності особистості та оптимізації їх взаємодії у юнацькому віці спрямований на реалізацію характеристик обох полярних когнітивних стилів, на поєднання функцій мислення, визначених у когнітивних стилях, і на розвиток навичок пізнавальної діяльності, що дає змогу досягти реалізувати головну мету дослідження, а саме: формування в осіб юнацького віку навичок пізнавальної діяльності, що впливає на розвиток мислення, мисленнєвих функцій когнітивних стилів і характеристик полярних когнітивних стилів, а також соціально-психологічних чинників; поєднання когнітивних функцій та особистісних особливостей, що сприяє реалізації характеристик полярних когнітивних стилів; на соціально-психологічні умови ефективного формування пізнавальної діяльності осіб юнацького віку, що мають включати формування пізнавальних орієнтирів і навичок пізнавальної діяльності.

Акцент здійснено на необхідності розвитку когнітивно-стилістичних характеристик мислення учнів та студентів у процесі формування пізнавальної

діяльності. Мислення та його когнітивно-стилістичні характеристики є вищими когнітивними функціями, які формуються протягом усього життя людини. Тобто вони за своєю природою соціальні, пов'язані з програмуванням людського життя й опосередковані цілями та завданнями. Особлива властивість мислення та функцій когнітивного стилю полягає в тому, що вони визначають свідомість індивіда.

Розвиваючи етапи мислення в послідовності, можна сказати, що на першому етапі суб'єкт усвідомлює проблему, що виникла. На другому етапі відбувається аналіз проблемної ситуації. На третьому етапі генерується нова інформація у вигляді гіпотез, методів і алгоритмів розв'язання проблеми. На кожному етапі проявляються особливості когнітивного стилю особистості. Таким чином, розвиток функцій мислення та когнітивного стилю в процесі розуміння тексту та формування пізнавальної діяльності сприяють успішному сприйняттю інформації та розвитку особистісної й розумової сфер особистості юнацького віку.

Основу розуміння тексту становлять такі специфічні дії та операції: операції смислового сприйняття елементів тексту; розуміння слів, речень та абзаців; розуміння того, про що (на яку тему) йдеться в тексті (та вміння скласти відповідний план) та що конкретно в ньому говориться (та вміння робити виписки та складати на їхній основі тези); розуміння основних суджень (тобто текстових описів); уміння розуміти, як логічно зв'язані теми в тексті, та складати схему його основного змісту; уміння розуміти основні ідеї тексту і його підтексти (наприклад, про те, як вони є); уміння розуміти основні ідеї тексту та його підтеми (наприклад, як це відбувається); уміння розуміти основні ідеї тексту та його підтеми (наприклад, як це відбувається); уміння розуміти основні ідеї текстової інформації та його підтеми (зокрема, як вони є); вміння розуміти основні ідеї текстової інформації та його підтеми. Ці операції та дії лежать в основі так званого ознайомчого читання, результатом якого є

глибоке та всебічне розуміння текстової інформації. Щоб оволодіти цим видом читання, необхідно освоїти такі способи розуміння текстової інформації: вміння ставити запитання за текстом, вміння складати план, графічні схеми, тези, зведені таблиці.

Крім запам'ятовування, для глибокого розуміння інформації необхідно освоїти ще кілька важливих прийомів. Наприклад, відповідати на запитання тесту, переказувати тези, анотувати, коментувати тексти, складати зведені таблиці, резюме та звіти за кількома джерелами інформації. Ці прийоми є основоположними для розуміння прочитаного.

У процесі пізнавальної діяльності всі види використання знань (наприклад, виконання лабораторних завдань, конспектування, реферування, написання звітів) сприяють як глибшому розумінню, так і засвоєнню знань.

Таким чином, читання як частину навчальної й пізнавальної діяльності можна розділити на два основні типи: пізнавальне читання та асимілятивне читання. Існують також методи швидкочитання, як-от скімінг і фамілізація, які дають змогу читачеві швидко засвоїти загальну структуру та зміст тексту (або кількох текстів за певною темою). Це доволі складна система роботи, але, опанувавши її, студенти та учні можуть розвивати навички гнучкого читання, тобто свідомо змінювати тип читання та використовувати прийоми залежно від мети читання, типу інформації та характеру тексту.

Нами розроблені методичні матеріали з прийомами раціонального засвоєння змісту предметних знань, формулювання нового змісту та формування основних навичок його засвоєння і практичної діяльності у зв'язку з особливостями навчання у навчальному закладі.

Формування навичок активного розуміння текстової інформації на основі предикативних операцій. Активне розуміння текстової інформації значною мірою залежить від уміння прогнозувати зміст матеріалу. Прогнозуванню сприяє постійна надмірність текстових повідомлень. Тренувальні моделі для

розвитку прогностичних навичок включають: відновлення слів (коли для відновлення сенсу речення додають пропущені або неправильні символи); читання текстів, у яких пропущені або неправильно вставлені слова; представлення сенсу в коротких формулюваннях. Уміння передбачати структуру речення прискорює розкриття змісту, а також розуміння та засвоєння інформації.

Орієнтація в тексті полягає в первісному знайомстві з текстовою інформацією. У процесі орієнтування формується загальне уявлення про текст, ухвалюється рішення про доцільність подальшої роботи над текстовою інформацією, формується навчальна мотивація, з'являється можливість оцінити значущість кожного елемента тексту, активізується мислення, прогнозується розвиток основної ідеї тексту тощо.

Крім того, під час навчання використовувалася схема аналізу тексту Н.В. Чепелевої. Відповідно до цієї схеми можна уявити шари інформації в тексті. Навчання почалося з розвитку у учнів та студентів розуміння інтерактивної природи текстів. Структурування в поєднанні з мінімізацією – важлива техніка, яка необхідна для переходу до блок-схем. Розвиток навичок складання блок-схем допомагає учням й студентам прояснити свої думки. Крім того, блок-схеми забезпечують візуальне представлення тексту. Операція реструктуризації означає, що завдяки наочності блок-схем можна об'єднати блоки, які стосуються однієї теми (але розташовані в різних місцях текстової інформації), в один блок на вищому рівні узагальнення. Розвиток навичок раціонального читання (докладне узагальнення). Запам'ятовування письмового матеріалу поліпшується за рахунок пошуку і розуміння логічних зв'язків між елементами; використання графічних зображень для опосередкованого запам'ятовування інформації; підвищення мотивації до запам'ятовування. Ступінь розвитку навичок раціонального опрацювання текстової інформації визначається за результатами орієнтування, структурування та роботи з блок-

схемою відповідно до завдання на читання. Критерієм розуміння текстової інформації є вміння використовувати отриману інформацію в діяльності. Акцент на творчому моделюванні в процесі навчання зумовлений необхідністю формування в учнів та студентів навичок глибокого й об'єктивного розуміння текстової інформації. Ці вміння включають у себе навички наукового пояснення та письмової комунікації в процесі самостійного розв'язання логічних і творчих завдань, навички організації всієї системи навчальної діяльності, навички розроблення відповідних стратегій розуміння текстових повідомлень, навички розуміння особливостей власного когнітивного стилю та пріоритетів і вміння визнавати свої обмеження, на наш погляд. Крім того, учням та студентам пропонуються завдання, що допомагають адекватно сприймати текстову інформацію.

Оскільки під час дослідження було виявлено асиметричні когнітивні/стильові характеристики (наприклад, переважання аналітичних тенденцій на шкоду синтезу, імпульсивність на противагу рефлексивності), було висунуто гіпотезу, що баланс когнітивних функцій, тобто здатності як до аналізу, так і до синтезу, сприятиме глибині розуміння текстової інформації.

Результати показали поєднання акценту на когнітивних рисах і домінування певних особистісних якостей. Когнітивні риси були найяскравіше виражені у зв'язку з такими рисами особистості, як креативність, рефлексивність, чуттєвість та активність. Водночас інтеграція когнітивних та особистісних рис має величезне значення, і їх неможливо розділити, як у випадку з креативністю та рефлексивністю. Тому розвиток когнітивних якостей неможливий без розвитку особистісних якостей. Більше того, розвиток особистості є одночасно і засобом, і найоптимальнішою формою когнітивного розвитку. Відтак метою експериментальної діяльності є розвиток особистісних якостей (креативності, рефлексивності, чутливості, активності), пов'язаних із

когнітивними процесами пізнавальної діяльності.

3.2. Аналіз результатів апробації інтегрованої програми соціально-психологічного супроводу процесів формування й розвитку когнітивно-стильових особливостей пізнавальної діяльності особистості та оптимізації їх взаємодії у юнацькому віці

Виявлено кореляцію між показником глобальний та специфічний когнітивний стиль й аналітичність-синтетичність, по групах: студенти – 0,6 середня (позитивна прямолінійна кореляція); старшокласники – 0,4 помірна (позитивна прямолінійна кореляція). Далі кореляція між глобальністю-специфічністю, аналітичністю-синтетичністю – 0,5 середня позитивна прямолінійна. Таким чином високим значенням глобальності-специфічності відповідають високі значення аналітичності-синтетичності. З цього приводу можна сказати, що в цілому глобальність-специфічність пов'язуються із аналітичністю-синтетичністю. Тому результати методик, що ми використовували у нашому дослідженні правомірно використовувати з метою визначення когнітивного стилю – глобальність-специфічність, а також аналітичність-синтетичність.

Тому в подальшому для виявлення зв'язку між когнітивним стилем і особливостями пізнавальної діяльності (розуміння інформації), представлено експериментальними групами досліджуваних: студенти, старшокласники.

За результатами кореляційного аналізу між показниками глобальний та специфічний когнітивний стиль та аналітичність-синтетичність виявлено:

- предметне мислення – (- 0,7) – сильний негативний прямий зв'язок; якщо один показник високий, то інший низький, і навпаки;
- символічне мислення – (-0,6) середній негативний прямий зв'язок;
- знакове мислення – (0,3) помірний позитивний прямий зв'язок;

- образне мислення – (-0,2) слабкий негативний прямий зв'язок;
- креативність – (- 0,04) дуже слабкий негативний прямий зв'язок;
- активність – (0,3) помірний позитивний прямий зв'язок;
- емоційність – (0,09) дуже слабкий позитивний прямий зв'язок;
- образна пам'ять – (0,06) дуже слабкий позитивний прямий зв'язок;
- уява – (0,3) помірний позитивний прямий зв'язок;
- саморегуляція – (0,6) помірний позитивний прямий зв'язок;
- воля – (0,6) середній позитивний прямий зв'язок.

Так, саморегуляція та воля показали значущий зв'язок з аналітичним мисленням, а об'єктне та символічне мислення – негативний.

Обговорення результатів кореляційного аналізу.

Емпіричні дані цього дослідження свідчать про наявність достатньої кореляції між параметрами специфіки глобальності й аналітичного та комплексного мислення. Іншими словами, можна підтвердити припущення про те, що показники емпіричного стилю є проявом певного загального когнітивного стилю особистості юнацького віку. У нашому прикладі цілком правомірно узагальнити стильові характеристики в дихотомічний конструкт, наприклад, «аналітико-синтетичний» і «глобально-специфічний» когнітивні стилі. Емпіричні дані за параметром глобальної специфічності в дослідженнях нечисленні. На наш погляд, випадок глобальної специфічності-аналітичності-синтетичності можна операціоналізувати в глобальному стильовому конструкті.

У науковій літературі показано, що існує зв'язок між особистісними чинниками та чинниками когнітивного стилю. Однак нам вдалося виявити асоціації між специфічними когнітивними стилями – глобально-специфічним та аналітико-синтетичним, які рідко представлені в наукових дослідженнях.

Згідно з висновками А.А. Палій, існує асоціація між афективністю та аналітичністю-синтетичністю. Результати показали, що аналітичність супроводжується негативною афективністю пасивно-оборонного типу.

Досліджувані з вищими оцінками дистресу були більш схильні розрізняти характеристики об'єкта, а також із близькістю між синтетичним та активно-екстернальним типами негативної емоційності. Індивіди з вищим рівнем гніву частіше фокусуються на схожості між об'єктами. Це підтверджується нашими даними.

У наукових дослідженнях виявлено зв'язок між аналітичністю й самоконтролем за Р. Кеттелом. Хоча міра саморегуляції психічної діяльності ширша, ніж самоконтроль, ми підтвердили цей зв'язок. Тобто аналітики не тільки намагаються добре виконувати соціальні вимоги та дотримуватися суспільних норм, а й краще передбачають події та виважено ухвалюють раціональні рішення.

На основі статистично значущих лінійних кореляцій можна виокремити специфічні особистісні тенденції, пов'язані з когнітивним стилем глобальність-специфічність – аналітичність-синтетичність.

Соціально-психологічні риси осіб, які виявляють глобальність-специфічність. Висока активність, що має прояв у понаднормативній поведінці, надмірній енергії, контактності. Переважання емоційності над раціональністю. Акцент на суб'єктивній та емоційній оцінці стимулів. Візуально-поведінкове мислення. Синтетичні тенденції у сприйнятті – глобальність, цілісність. Емоційний стиль реагування в конфліктних і стресових ситуаціях. Художній тип особистості.

Соціально-психологічні особливості осіб із специфічним когнітивним стилем. Низька активність та інертність. Високий самоконтроль, акцент на певних точних фізичних параметрах при оцінці стимулів. Вольова регуляція проявляється на індивідуальному рівні як довільна регуляція. Домінування вербального мислення. Аналітична тенденція сприйняття – чіткість, артикульованість. Раціональний стиль реагування в конфлікті та стресі. Мисленнєвий тип особистості.

Аналітичність показують стійку кореляцію із саморегуляцією, довільністю, послідовністю, цілеспрямованістю та рішучістю, негативний зв'язок із суб'єктивним і символічним мисленням і середній зв'язок із знаковим мисленням. Таким чином, вони надають великого значення інформації з відкритих джерел і надають перевагу аналізу та поясненню. Аналітичне мислення, таким чином, асоціюється з мисленнєвим типом.

Синтетичність взаємопов'язана з емоційною рухливістю, чутливістю, образною пам'яттю та уявою. Тому синтетичність виявляє зв'язок із мрійливістю, креативністю і розвинутою уявою та знаковим мисленням. Такі досліджувані, зазвичай, цінують ідеї та можливості для творчості. Прагнуть пізнавати реальність дослідним шляхом. Надають перевагу дискусіям, заснованим на цілісному погляді на предмет. Інтуїтивні та оригінальні. Художній тип.

Водночас для вивчення природи когнітивних стилів необхідний якісний аналіз даних. Для виявлення якісних кореляцій між характеристиками стилів і типологією суб'єктів було проведено дисперсійний аналіз у групах, розподілених за глобальністю-специфічністю, аналітичністю-синтетичністю і типологією досліджуваних.

Результати дисперсійного аналізу.

Виходячи з положень теоретичної частини дослідження, передбачалося, що когнітивно-стилістичні особливості глобальності-специфічності можуть бути нелінійно пов'язані з аналітичністю-синтетичністю. Крім того, деякі групи досліджуваних можуть виявляти специфіку взаємозв'язків між обома показниками. Для пошуку можливих взаємозв'язків використовували алгоритм однофакторного дисперсійного аналізу, реалізований у програмі статистичного опрацювання даних. Показники аналітико-синтетичного когнітивного стилю використовували як незалежні змінні для розподілу досліджуваних у кожній категорії (студенти та старшокласники) на три групи: 1 – низькі (нижній

квартиль), 2 – середні та 3 – високі (верхній квартиль) значення змінної. Здійснено варіаційний аналіз усіх залежних змінних (глобальності-специфічності) для трьох груп аналітичності-синтетичності для двох вибірок досліджуваних.

Зв'язки глобальності-специфічності з аналітичністю-синтетичністю. Глобальність-специфічність виявляє на вибірці студентів значущі зв'язки з:

- предметне мислення ($p=0,0042$);
- символічне мислення ($p=0,0101$);
- знакове мислення ($p=0,0001$);
- образне мислення ($p=0,0002$);
- креативність ($p=0,0003$);
- активність ($p=1,5293$);
- емоційність ($p=1,2429$);
- образна пам'ять ($p=9,9229$);
- уява ($p=8,9636$);
- саморегуляція ($p=2,8126$);
- воля ($p=1,0693$);
- аналітичне мислення (3,4792)

На вибірці старшокласників результати виявилися такими:

- предметне мислення ($p=1,203$);
- символічне мислення (5,8642);
- знакове мислення ($p=6,2001$);
- образне мислення ($p=2,0461$);
- креативність (1,2587);
- активність ($p=5,3417$);
- емоційність ($p=1,9520$);
- образна пам'ять ($p=1,4667$);
- уява ($p=4,0312$);

- саморегуляція ($p=3,5964$);
- воля ($p=1,5945$);
- аналітичне мислення ($p=2,5520$).

Так, у другій групі зв'язок між крайніми значеннями аналітичності-синтетичності і показниками глобальності- специфічності ще більш виражений. Вища кореляція спостерігається між показниками саморегуляції, волі, емоційності, аналітичного мислення, образності, уяви та мислення. Інакше кажучи, у групі, яку ми умовно називаємо «старшокласники», більш виражений зв'язок між крайніми значеннями показників аналітичність-синтетичність та показником глобальність-специфічність.

Також вдалося виявити наявність взаємозв'язку між аналітичністю-синтетичністю та імпульсивністю-рефлексивністю, передусім у пізнавальній діяльності. Значущі зв'язки було виявлено між синтетичністю та імпульсивністю-рефлексивністю за такими показниками:

- 1 група «студентів» – предметне мислення ($p=0,03$);
- активність ($p=0,08$);
 - емоційність ($p=0,08$);
 - образна пам'ять ($p=0,07$);
 - уява ($p=0,03$);
 - воля ($p=0,04$).
- 2 група «старшокласники» – предметне мислення ($p=0,08$);
- активність ($p=0,01$);
 - емоційність ($p=0,005$);
 - знакове мислення ($p=0,06$);
 - аналітичне мислення ($0,02$);
 - уява ($p=0,08$);
 - воля ($p=0,07$).

Інакше кажучи, імпульсивні та рефлексивні досліджувані більш активні, вольові та винахідливі, ніж досліджувані з середнім значенням стилю. Крім того, студенти більшою мірою виявляють зв'язок з образною пам'яттю, предметним мисленням і емоційністю. Навпаки, старшокласники більш значущий а зв'язок із знаковим мисленням, саморегуляцією та аналітичним мисленням. Існує зв'язок між рефлексивністю та аналітичністю та імпульсивністю і синтетичністю.

Так, рефлексивні респонденти більш аналітичні, ніж імпульсивні, і для них характерні знакове мислення, аналітичне мислення, прогнозування власної поведінки та саморегуляція. Водночас для імпульсивних особистостей важливими є емоційність, предметне мислення та образна пам'ять. Встановлено взаємозв'язок між деякими показниками глобального і специфічного когнітивних стилів, а також імпульсивністю та рефлексивністю.

Таким чином, зв'язок між аналітичністю-синтетичністю і глобальністю-специфічністю цілком очевидний. Відтак, аналітико-синтетичний стиль демонструє більший взаємозв'язок із саморегуляцією, волею, аналітичним мисленням, активністю, емоційністю та образною пам'яттю, ніж досліджувані із середнім рівнем аналітичності-синтетичності. Однак показник мислення також показує досить значущий зв'язок із «крайніми» типами аналітичність-синтетичність.

Також існує значущий зв'язок між аналітичністю-синтетичністю та імпульсивністю-рефлексивністю, а також між глобальним і специфічним когнітивними стилями та імпульсивністю-рефлексивністю.

Крім того, аналіз показує, що «синтетичні» типи зі специфічним когнітивним стилем схильні покладатися на факти й логіку, їм бракує інтуїції й чутливості, і вони більше стурбовані контролем своєї поведінки. Ці якості яскравіше проявляються на вибірці «старшокласники», ніж на вибірці «студентів». Таким чином, аналітичні та рефлексивні досліджувані раціональні, а не емоційні, хоча в них також добре розвинена уява.

Після завершення розвивальних заходів було проведено повторні контрольні зрізи, щоб:

- 1) визначити ступінь вираженості когнітивних стилістичних ознак;
- 2) простежити зв'язок між ними та пізнавальною діяльністю.

Результативність взаємодії когнітивно-стильових характеристик та пізнавальної діяльності для контрольної групи представлені в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Результативність взаємодії когнітивно-стильових характеристик та пізнавальної діяльності (контрольна група)

N	Когнітивні стилі	Оцінка результативності пізнавальної діяльності (за показником розуміння текстової інформації)									Разом %
		8	7	6	5	4	3	2	1	0	
1	Полезалежність-полenezалежність	0-3	0-2	2-2	1-1	2-0	0	0	0	2-4	17,3
2	Імпульсивність-рефлексивність	0-3	0-8	2-7	4-6	7-4	4-0	0	0	1-3	45,4
3	Глобальність-специфічність	7-0	2-0	0	0	0	0	0	0	0	8,2
4	Складність-простота	0	0	0	0	0	0	0	0	5	5,4
5	Аналітичність-синтезовість	3-1	2-0	2-0	2-0	1-1	0	0	0	0-2	13,2
6	Конкретність-абстрактність	2-0	2-0	2-0	1-0	1-0	0	0	0	2-2	10,5
7	Загалом	17,3	14,5	15,7	14,3	15,5	3,6	0	0	19,1	100%

Як видно з наведених даних, ані показники розвитку розуміння, ані когнітивно-стилістичні характеристики контрольної вибірки істотно не змінилися.

Серед представників експериментальної вибірки спостерігався зовсім інший розподіл даних (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Результативність взаємодії когнітивно-стильових характеристик та пізнавальної діяльності (експериментальна група)

N	Когнітивні стилі	Оцінка результативності пізнавальної діяльності (за показником розуміння текстової інформації)									Разом %
		8	7	6	5	4	3	2	1	0	
1	Полезалежність-полenezалежність	0-8	0-4	2-2	2-2	0	0	0	0		18,5
2	Імпульсивність-рефлексивність	0-10	0-8	2-2	0-2	0	0	0	0	0	22,2
3	Глобальність-специфічність	9-4	2-2	0	0	0	0	0	0	0	16,4
4	Складність-простота	2-0	2-2	1-1	0-1	0	0	0	0		8,3
5.	Аналітичність-синтезованість	6-4	4-2	2-2	2-1	2-1	0	0	0	0	24,3
6.	Конкретність-абстрактність	2-2	2-0	1-1	1-1	1-0	0	0	0	0	10,3
7.	Загалом %	44,1	25,9	14,8	11,1	3,7	0	0	0	0	100

Отже, ступінь глибини розуміння узгоджується зі ступенем збалансованості рис протилежних когнітивних стилів. Зростання збалансованості спостерігається поряд зі зростанням повноти розуміння.

Як видно з даних, представлених у табл. 3.2, формувальні заходи мали позитивний вплив на розуміння текстової інформації досліджуваними саме експериментальної групи. В експериментальній вибірці значно збільшилася показник повнота розуміння (на 44,1%). У контрольній вибірці цей показник змінився несуттєво (17,3%). В експериментальній вибірці збільшення повноти розуміння спостерігалось разом зі збільшенням частки осіб із глобально специфічними когнітивними стилями: контрольна вибірка – 8,2% (див. табл. 3.1), експериментальне – 16,4% (див. табл. 3.2). Така відповідність свідчить про те, що ця розумова функція відіграє активну роль у процесі розуміння текстової інформації. Також зменшилася частка досліджуваних, здатних розрізняти імпульсивні та рефлексивні особливості мислення: 45,4% у контрольній вибірці (див. табл. 3.1) і 22,2% у контрольній вибірці (див. табл. 3.2). Однак, як показують спостереження, досліджувані активно рухалися в бік інтроспекції. Це свідчить про те, що хоча ця когнітивна функція продовжує відігравати важливу роль у процесі розуміння, вона втратила своє значення в загальній структурі мислення і задіює інші когнітивні функції.

Багаторазові контрольовані випробування показали успішність інтегрованої програми, спрямованої на розвиток протилежних когнітивних стилістичних особливостей у рамках загального розвитку мислення. Було досягнуто зниження крайньої вираженості когнітивних стилістичних особливостей. Ця тенденція проявилася разом із підвищенням успішності виконання завдань, спрямованих на розуміння речень.

Отже, отримані результати підтверджують правильність висунутої гіпотези, конкретних завдань і застосованих формувальних заходів. Характеристики когнітивного стилю справляють значущий вплив на пізнавальну діяльність й процес розуміння й інтерпретації текстової інформації,

що було підтверджено експериментальними даними та результатами кореляційного й дисперсійного аналізів. Найпродуктивнішими й найуспішнішими у пізнавальній діяльності з погляду повноти й глибини сприйняття текстової інформації виявилися досліджувані зі специфічним, аналітичним і рефлексивним когнітивним стилем.

Під час здійснення пізнавальної діяльності, а саме у процесі аналізу інформації досліджувані спиралися на схожі елементи в метафоричній, емоційній та символічній сферах. Водночас спостерігалися відмінності у використанні семантичних одиниць. У досліджуваних із конкретним когнітивним стилем семантичні одиниці були більш диференційовані й узагальнені символічними елементами, а афективні й образні відходили на другий план. У досліджуваних із глобальним когнітивним стилем семантичні одиниці були інтегровані й узагальнені образними та афективними елементами.

За умови соціально-психологічних чинників взаємодії пізнавальної діяльності у процесі розуміння текстової інформації було виявлено взаємозв'язок між когнітивним стилем і осягненням смислу різних пластів інформації. Досліджувані з конкретним, аналітичним та рефлексивним когнітивними стилями мають універсальну схему, чітко пов'язують текстові події, виявляють цілісну обізнаність і глибше розуміють текстову інформацію. Досліджувані з глобальним, синтетичним та імпульсивним когнітивним стилем розуміють текстову інформацію фрагментарно, чітко розпізнають зв'язки між подіями, але зазнають труднощів у розпізнаванні смислової структури текстової інформації високого рівня і часто роблять неправильні висновки.

Різні поєднання параметрів когнітивного стилю по-різному пов'язані з пізнавальною діяльністю, а саме з показником успішність розуміння текстової інформації. Тільки поєднання з яскраво представленими образно-дійовим, вербально-логічним мисленням, з високою аналітичністю-синтетичністю, рефлексивністю – передумова успішності пізнавальної діяльності й розуміння текстової інформації.

Висновки до розділу

У розділі розкрито концептуальні й змістовно-процесуальні засади інтегрованої програми соціально-психологічного супроводу процесів формування й розвитку когнітивно-стильових особливостей пізнавальної діяльності особистості та оптимізації їх взаємодії у юнацькому віці; проведено узагальнення результатів формувального етапу дослідження.

На формувальному етапі дослідження було розроблено інтегровану програму соціально-психологічного супроводу процесів формування й розвитку когнітивно-стильових особливостей пізнавальної діяльності особистості та оптимізації їх взаємодії у юнацькому віці. Концептуальні основи запропонованої програми віддзеркалюють теоретико-методологічні передумови соціально-психологічної основи взаємодії когнітивно-стильових особливостей і специфіки пізнавальної діяльності особистості юнацького віку.

До формувального етапу дослідження було залучено 50 студентів та 50 старшокласників із різними когнітивно-стильовими характеристиками, які склали експериментальну групу. Контрольну групу склали 50 студентів та 50 учнів старших класів з аналогічними когнітивно-стильовими особливостями. Відбір учасників у групи відбувався за принципом добровільності. Програмні заходи формувального впливу у контрольній групі не проводилися. Наявність у групах учасників із протилежними когнітивними стилями забезпечувала досліджуваним альтернативні способи мислення. Тривалість програмних заходів становила 6 місяців.

Оскільки під час констатувального етапу дослідження було виявлено асиметричні когнітивні/стильові характеристики (наприклад, переважання аналітичних тенденцій натомість синтезу, імпульсивність на противагу рефлексивності), було висунуто припущення, що баланс когнітивних функцій,

тобто здатності як до аналізу, так і до синтезу, сприятиме глибині розуміння тексту.

Зміст інтегрованої програми був спрямований на реалізацію характеристик полярних когнітивних стилів, на поєднання функцій мислення, визначених у когнітивних стилях і на розвиток навичок пізнавальної діяльності, що надавало змогу реалізувати головну мету соціально-психологічного супроводу, а саме: формування в учасників програми навичок пізнавальної діяльності, що впливають на розвиток мисленневих функцій, конструктивних когнітивних стилів, а також поєднання когнітивних функцій та особистісних особливостей, що сприяють реалізації полярних когнітивних стилів.

Розвиваючи етапи мислення в послідовності, програмні заходи передбачали, що на першому етапі учасники усвідомлюють проблему, що виникла; на другому етапі відбувається аналіз проблемної ситуації; на третьому етапі генерується нова інформація у вигляді гіпотез, методів і алгоритмів розв'язання проблеми. На кожному етапі проявлялися особливості когнітивного стилю учасників, а розвиток функцій мислення та когнітивного стилю в процесі розуміння тексту та формування пізнавальної діяльності сприяли успішному сприйняттю інформації та розвитку особистісної й розумової сфер учасників.

Підкреслено, що у процесі пізнавальної діяльності всі види використання знань (наприклад, виконання лабораторних завдань, конспектування, реферування, написання звітів) сприяли як глибшому розумінню, так і засвоєнню знань.

На формувальному етапі дослідження було розроблено методичні матеріали з прийомами раціонального засвоєння змісту предметних знань, формулювання нового змісту та формування основних навичок його засвоєння і практичної діяльності у відповідності з особливостями процесу навчання у закладі освіти.

Зазначено, що процес соціально-психологічного супроводу передбачав й формування навичок активного розуміння тексту на основі предикативних операцій, яке значною мірою залежало від уміння прогнозувати зміст матеріалу. Прогнозуванню сприяла постійна надмірність текстових повідомлень, а тренувальні моделі для розвитку прогностичних навичок включали: відновлення слів (коли для відновлення сенсу речення додавалися пропущені або неправильні символи); читання текстів, у яких пропущені або неправильно вставлені слова; представлення змісту у коротких формулюваннях.

Показано, що програмні заходи передбачали використання схеми аналізу тексту (за Н.В. Чепелевою). Навчання починалося з розвитку в учасників розуміння інтерактивної природи текстів. Структурування в поєднанні з мінімізацією – важлива техніка, необхідна для переходу до блок-схем. Розвиток навичок складання блок-схем допомагав учасникам прояснити свої думки. Крім того, блок-схеми забезпечували візуальне представлення тексту. Задіяння операції реструктуризації забезпечувало наочність блок-схем, завдяки чому можна було об'єднати блоки, які стосуються однієї теми (але розташовані в різних місцях тексту), в один блок на вищому рівні узагальнення. Були задіяні також розвиток навичок раціонального читання (докладне узагальнення), коли запам'ятовування письмового матеріалу покращується завдяки пошуку і розумінню логічних зв'язків між елементами; використання графічних зображень для опосередкованого запам'ятовування інформації; підвищення мотивації до запам'ятовування. Ступінь розвитку навичок раціонального опрацювання текстової інформації визначався за результатами орієнтування, структурування та роботи з блок-схемою відповідно до завдання на читання. Критерієм розуміння текстової інформації слугувало вміння використовувати отриману інформацію в діяльності. Акцент на творчому моделюванні в процесі навчання був зумовлений необхідністю формування в учасників навичок

поглибленого й об'єктивного розуміння текстової інформації. Ці вміння включали навички наукового пояснення та письмової комунікації в процесі самостійного розв'язання логічних і творчих завдань, навички організації всієї системи навчальної діяльності, навички розроблення відповідних стратегій розуміння текстових повідомлень, навички розуміння особливостей власного когнітивного стилю та пріоритетів і вміння визнавати свої обмеження. Крім того, учасникам пропонувалися завдання, що допомагали адекватно сприймати текстову інформацію.

Результати формувального етапу дослідження виявили акцент на когнітивних рисах і домінуванні відповідних особистісних якостей. Так, когнітивні риси були найяскравіше виражені у поєднанні з такими рисами особистості, як креативність, рефлексивність, чуттєвість та активність. Узагальнення результатів формувального етапу дослідження показало, що інтеграція когнітивних та особистісних рис має величезне значення, а розвиток особистості юнацького віку є одночасно і засобом, і найоптимальнішою формою когнітивного розвитку. Тому провідною метою соціально-психологічного супроводу у запропонованій програмі вбачався розвиток особистісних якостей (креативності, рефлексивності, чутливості, активності), пов'язаних із когнітивними процесами пізнавальної діяльності особистості юнацького віку.

Основні положення розділу відображено у таких публікаціях авторки: [44; 49; 50; 52].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні наведено теоретичне узагальнення і нове розв'язання проблеми визначення соціально-психологічних чинників взаємодії когнітивного стилю та пізнавальної діяльності у юнацькому віці і зроблено такі висновки.

1. Теоретико-методологічний аналіз наукових підходів до проблеми дослідження показав, що когнітивні та стилістичні особливості як детермінанти розуміння навколишнього світу (світ – суб'єктивний вимір буття, культура – аксіологічний вимір) визначають парадигму світосприйняття особистості. Констатовано, що когнітивні та стилістичні характеристики осіб юнацького віку взаємодіють із їх пізнавальною діяльністю. Полезалежність – полenezалежність проявилася як здатність виокремлювати змістовно-семантичний гештальт із текстового контексту. Зокрема, цю здатність було віднесено до вміння виокремлювати в інформаційному полі зв'язні, повні та логічно безперервні послідовності. Імпульсивність – рефлексивність виявилася як здатність вникати у діалогічне підґрунтя тексту, особистісно сприймати його зміст і робити конкретні висновки особистого або суб'єктивного характеру. Глобальність – специфічність пов'язана з тенденцією сприймати інформацію як виняткову або загальну, здатністю типізувати інформацію, порівнювати її з аналогічними, виключати її з інформаційного поля і приймати як «унікальну», ігноруючи навколишнє середовище. Аналітичність – композиційність виявилася як тенденція зосередитися на окремих елементах інформації та детально описати зміст, або прагнення представити текст у термінах низки структурних елементів. Конкретність – абстрактність проявилася у вигляді буквального або невербального впізнавання змісту.

2. Розкрито взаємозв'язок когнітивно-стильових і соціально-психологічних властивостей, які мають прояв у пізнавальній діяльності осіб юнацького віку.

Підкреслено, що у процесі пізнавальної діяльності комплексно-прості когнітивні стилі негативно впливають на процес розуміння текстової інформації. Такий ментальний підхід до інформації слугує радше для дистанціювання від неї, ніж для її сприйняття. Таким чином, комплексно-прості способи розуміння використовуються для дистанціювання від несуттєвої інформації, опосередкованої для поверхневої інтерпретації. Встановлено, що когнітивні процеси аналізу-синтезу та конкретного-абстрактного відіграють суттєву роль у пізнавальній діяльності осіб юнацького віку. Однак ці когнітивні функції не є самодостатніми в процесі розуміння і не гарантують його успіх. Роль зазначених функцій полягає у тому, щоб полегшити розуміння у контексті інших когнітивних і стилістичних процесів. При цьому когнітивні процеси забезпечують виокремлення основних елементів пізнавальної діяльності. Імпульсивність – рефлексивність забезпечує інтерактивне розуміння, а глобалізаційна специфіка – розкриття інформації як феномену, пов'язаного з культурним буттям та його онтологічним виміром.

3. Виокремлено провідні соціально-психологічні чинники взаємодії когнітивного стилю та пізнавальної діяльності у юнацькому віці: соціальне середовище (сімейні установки; освітнє середовище); культурне середовище (індивідуалістичні та колективістичні культури); соціальні стереотипи (досвід багатозадачності; досвід вирішення проблем у групах); емоційна саморегуляція (позитивні емоції; специфіка соціальної підтримки); мотивація та соціальні установки (формування когнітивних стратегій: логічний та аналітичний підхід або глобальний та інтуїтивний; флексибільність мислення; соціальна рефлексія).

4. Розроблено інтегровану програму соціально-психологічного супроводу процесів формування й розвитку когнітивно-стильових особливостей пізнавальної діяльності особистості та оптимізації їх взаємодії у юнацькому

віці, через запровадження інноваційних соціально-психологічних технологій за методологічним, змістовим і технологічним компонентами.

Зміст програми полягав у реалізації полярних характеристик когнітивного стилю та досягненні гармонійного поєднання функцій мислення, представлених когнітивними стилями й виокремлених соціально-психологічних чинників, що здійснюють вплив на взаємодію когнітивного стилю та пізнавальної діяльності особистості юнацького віку. Така реалізація стала можливою завдяки поєднанню когнітивних функцій з соціально-психологічними властивостями. Розвивальні впливи здійснювалися на такі соціально-психологічні чинники, як соціальне середовище; культурне середовище; соціальні стереотипи; емоційна саморегуляція; мотивація та соціальні установки; соціальна рефлексія й такі особистісні якості, як креативність, рефлексивність, чутливість та активність, що загалом забезпечувало успішність пізнавальної діяльності.

Перспективи подальшого дослідження. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми визначення соціально-психологічних чинників взаємодії когнітивного стилю та пізнавальної діяльності у юнацькому віці. Перспективи подальших наукових досліджень розгортаються, зокрема, у напрямку вивчення специфіки впливу когнітивних чинників та онтогенетичну вираженість пізнавальних здібностей в залежності від віку респондентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар С.І. Когнітивний стиль як індивідуальна стратегія переробки інформації особистістю. *Вісник Харківського університету імені В.Н. Каразіна. Серія Психологія*. 2000. № 498. С.13-17.
2. Бушуєва Т., Авер'янова А. Когнітивний стиль та властивості уваги особистості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: зб. наук. праць*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 11 (56). С. 36-47.
3. Бушак Г.А. Когнітивно-стильові характеристики та їх вплив на репертуар інтелектуальної поведінки особистості. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: зб. наук. праць*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 37 (61). С. 318-321.
4. Гейко Є.В., Завацька Н.Є., Смирнова О.О., Френкель С., Каламайко Д.Ю. Соціально-психологічні особливості проявів когнітивного стилю у структурі цілісності особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2024. № 2 (64). С. 235-248.
5. Гейко Є.В., Завацький Ю.А., Матвеев В.Н., Олійник Д.І., Стригуновський С.О., Мороз О.В. Соціально-психологічні особливості прояву когнітивно-стильових характеристик у полісистемній цілісності особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2024. № 3 (65). Т. 1. С. 5-16.

6. Дерев'яно С.П. Когнітивна психологія: навч.-метод. реком. Чернівці: НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2021. 80 с.

7. Жердецька Л.В. Когнітивні стилі як чинник професійного становлення майбутніх психологів: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Лілія Вікторівна Жердецька. Івано-Франківськ, 2006. 194 с.

8. Заболотна Н.М. Когнітивний стиль «гнучкість-ригідність пізнавального контролю» в структурі стильової організації інтелектуальної діяльності студентів. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць*. 2015. С. 199-209.

9. Заболотна Н. Когнітивні стилі як одна з психологічних систем адаптації людини та інтеграції її ресурсів. *Humanitarium*. Переяслав-Хмельницький; Ніжин: Лисенко М. М., 2018. Т. 39, Вип. 1: Психологія. С. 74-82.

10. Заболотна Н.М., Омелянська В.І. Когнітивні стилі, творчі здібності та життєстійкість в структурі індивідуальності людини. *Габітус*. 2023. № 46. С. 134-138.

11. Завацький В.Ю. Вплив стратегій соціальної поведінки особистості на її здатність до антиципації. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2017. Вип. 4 (1). С. 143-147.

12. Завацький В.Ю. Психологічні та соціологічні вектори розвитку здатності особистості до передбачення в умовах життєвих змін. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 2 (52). С. 275-287.

13. Завацький В.Ю. Онто- та соціогенез антиципації особистості в умовах життєвих змін. *Психологія особистості*. Т. 11. Вип. 1. С. 39-45.

14. Завацька Н.Є. Інтегративний підхід до психологічних чинників формування організаційної культури учнівської молоді в освітньо-виховному

середовищі навчального закладу. *Актуальні проблеми психології*. 2014. Т. 1. Вип. 41. С. 19-24.

15. Заярна І.М. Формування когнітивних структур особистості як проблема педагогічної психології: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ірина Михайлівна Заярна. К., 2001. 19 с.

16. Каламаж Р.В. Когнітивно-стильовий вимір у психологічних дослідженнях. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Темат. вип. «Актуальні проблеми когнітивної психології»*. Острог: Вид-во національного університету «Острозька академія», 2012. Вип. 20. С. 32-40.

17. Ковальчук З.Я., Тьор Л.В. Вплив соціально-психологічних чинників на самореалізацію та пізнавальну діяльність особистості в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. № 3 (50). Т. 3. С. 143-153.

18. Коструба Н., Гошовський Я. Когнітивно-стильова характеристика комунікативної компетентності студента *Psychological Prospects Journal*. 2020. Вип. 35. С. 68-82.

19. Кравець К. Стиль «полезалежність-полenezалежність» у психологічному вимірі. *Соціальна психологія*. 2024. Вип. 5 (7). С. 119-129.

20. Куценко Г.В. Когнітивний стиль особистості в структурі саморегуляції соціальної поведінки: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Галина Володимирівна Куценко. К., 1998. 192 с.

21. Ларіна Т.О. Життєстійкість як життєве завдання особистості / *Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика* / За ред. Н.В. Чепелевої. К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство». 2007. Т. 2. Вип. 5. С. 131-138.

22. Літвінова О.В. Психологічні засоби корекції неконструктивних життєвих стратегій особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. № 1 (45). С. 208-220.
23. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. К.: НДП, 1990. 240 с.
24. Максименко С.Д., Пасічник І.Д. Роль когнітивно-стильових особливостей особистості в процесі навчальної діяльності. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Темат. вип. «Актуальні проблеми когнітивної психології». Острог: Вид-во національного університету «Острозька академія», 2010. Вип. 14. С. 3-10.
25. Мазяр О.В. Диференціальна психологія: модульний курс: навч. посіб. К.: Видавничий дім «Кондор», 2017. 284 с. (с.101).
26. Михайлишин У.Б., Завацький В.Ю., Тьор Л.В., Гєтта О.М. Психологічні особливості впливу ціннісних орієнтацій на формування пізнавальної діяльності особистості в юнацькому віці. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. № 3 (44). Т. 1. С. 144-155.
27. Москаленко В.В. Соціальна психологія. К.: Центр учбової літератури, 2008. 688 с.
28. Москаленко В.В. Психологія соціального впливу. К.: Центр учбової літератури, 2007. 448 с.
29. Напрасна О.Б. Індивідуально-психологічні особливості когнітивно-стильових характеристик навчальної діяльності студентів: дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ольга Борисівна Напрасна. К., 2004. 179 с.

30. Носенко Е.Л., Заярна І.М. Формування когнітивних структур особистості як проблема педагогічної психології. Дн.: Наука і освіта, 2002. 273 с.
31. Палій А.А. Когнітивні стилі як детермінанти міжособистісних відмінностей. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ: Вид-во «Плай», 2004. Вип. 9. С. 45-51.
32. Палій А.А. Когнітивні стилі як засіб прогностичної діагностики інтелектуальних та особистісних характеристик індивідуальності. *Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства в Україні: зб. наукових статей за матеріалами Другої міжнародної науково-практичної конференції*. Дрогобич: Коло, 2005. С. 210-219.
33. Палій А.А. Когнітивні стилі в структурі інтегральної індивідуальності. *Філософські і психологічні науки*. Івано-Франківськ: Вид-во «Плай», 2006. Вип. 11. Ч. 2. С. 53- 65.
34. Палій А.А. Диференціальна психологія. К.: Академвидав. 2010. 954 с.
35. Палій А.А. Когнітивно-стильові детермінанти індивідуальності. *Проблеми сучасної психології: збірник наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету; Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*. 2011. № 11. С. 584-595.
36. Петренко О.В., Тьор Л.В., Кареніна О.В. Соціально-психологічні особливості розвитку мислення та когнітивного стилю в онтогенезі. *Сучасні проблеми гуманітарної науки і практики: філософський, психологічний та соціальний виміри: зб. наук. статей за матеріалами V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених, аспірантів і студентів* (м. Київ, м. Сєверодонецьк, 24-25 листопада 2016 р.). Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. С. 155-157.

37. Попова М.І. Особливості когнітивних стилів у структурі операціональних здібностей висококомпетентних телефонних консультантів. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Темат. вип. «Актуальні проблеми когнітивної психології»*. Острог: Вид-во національного університету «Острозька академія», 2012. Вип. 20. С. 219-227.

38. Романовська Л.І. Когнітивний стиль особистості як чинник процесу розуміння тексту: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Людмила Іванівна Романовська. К., 2005. 21 с.

39. Романовська Л.І. Психологічні особливості прояву когнітивного стилю особистості в процесі розуміння художнього тексту. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Т. VII. Вип. 1. К., 2005. С. 56-61.

40. Романовська Л. І. Психологічна герменевтика: особистісні аспекти процесу розуміння. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України*. Т. I: Соціальна психологія. Психологія управління, Організаційна психологія. Ч. 15. / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки К.: Міленіум. 2005. С. 46-53.

41. Сендер А. Когнітивні стилі як засіб інтенсифікації навчання майбутніх інженерів-програмістів. *Молодь і ринок*. 2020. № 5. С. 146-151.

42. Скориніна О.В. Когнітивний стиль та пізнавальні процеси. *Вісник Харківського держ. пед. ун-ту ім. Г.С. Сковороди. Серія «Психологія»*. Вип. 4. № 13. С. 119-123.

43. Студенікін А. А. Вплив когнітивного стилю особистості на процес спілкування: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Андрій Анатолійович Студенікін. К., 1999. 19 с.

44. Галдонова Л.О., Завацька Н.Є., Тьор Л.В. Психологія інноваційних технологій навчання та розвитку когнітивних стилів у юнацькому віці. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського*

національного університету імені Володимира Даля. Северодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 1 (54). С. 100-115.

45. Титаренко Т.М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.

46. Титаренко Т.М., Ларіна Т.О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. К.: ФОП-Марич В.М., 2009. 104 с.

47. Ткач Т., Тьор Л. Психологічний контекст проектування освітнього простору. *Інституціональні перетворення в суспільстві: світовий досвід і українська реальність: зб. наук. статей за матеріалами ІХ Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Мелітополь, 18-19 вересня 2014 р.) / за заг. ред. А.А. Ткача, М.М. Радевої. Мелітополь: МІДМУ «КПУ», 2014. С. 121-125.

48. Тьор Л.В. Соціально-психологічні чинники взаємодії когнітивно-стильових особливостей і пізнавальної діяльності осіб юнацького віку. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. К.; Ніжин: ПП Лисенко, 2020. Т. ІХ, Вип. 13. С. 696-705.

49. Тьор Л.В. Психологічні особливості впливу когнітивного стилю на пізнавальну діяльність особистості юнацького віку. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. № 2 (64). С. 222-234.

50. Тьор Л.В. Розвиток когнітивно-стильових характеристик мислення учнівської молоді. *Актуальні питання соціальної та практичної психології у координатах сучасних парадигм: зб. наук. статей за матеріалами ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Северодонецьк, 23-24 січня 2015 р.). Северодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. С. 175-176.

51. Тьор Л.В. Результати факторного аналізу соціально-психологічних чинників впливу на взаємодію когнітивного стилю і пізнавальної діяльності в юнацькому віці. *Labyrinths of Reality: Collection of scientific works based on materials of the VIII International scientific and practical conference* (Montreal, April 29-30, 2020) / edited by M.A. Zhurba. Montreal: CPM «ASF», Issue 3 (8). 2020. P. 114-116.

52. Тьор Л.В. Концептуальні основи програми соціально-психологічного супроводу формування когнітивних стилів особистості юнацького віку. *Сучасні проблеми гуманітарної науки і практики: філософський, психологічний та соціальний виміри: зб. наук. статей за матеріалами VIII Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті професора Ващенко Ірини Володимирівни* (м. Сєвєродонецьк, 27-28 грудня 2021 р.). К.: ПВТП «LAT&K», 2021. Ч. II. С. 116-117.

53. Тьор Л.В. Процедура емпіричного дослідження соціально-психологічних чинників взаємодії когнітивно-стильових особливостей та пізнавальної діяльності особистості юнацького віку. *Сучасні проблеми гуманітарної науки і практики: філософський, психологічний та соціальний виміри: зб. наук. статей за матеріалами IX Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Ополе (Польща), м. Київ, 26-27 грудня 2023 р.). К.: ПВТП «LAT&K», 2023. С. 365-366.

54. Чеботарьова А.І. Зміст поняття «когнітивний стиль» у психологічній науці. *Наука і Освіта*. Одеса: ПНПУ ім. К.Д. Ушинського. 2010. № 10. С. 35–37.

55. Чернікова А.О., Тьор Л.В. Вплив егоцентризму та когнітивно-стильових характеристик на юнацьку поведінку у конфліктних ситуаціях. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2014. № 3 (35). С. 395-401.

56. Amd M., Machado A., de Oliveira M.A., Passarelli D.A., De Rose J.C. Effects of Nodal Distance on Conditioned Stimulus Valences Across Time. *Front Psychol.* 2019. Vol. 10. P. 742.
57. Antonets M., Silchuk O., Alordey T., Mokliak O., Litvinova O. The spiritual and social role of the mother in the Ukrainian family (regarding the development of young people's cognitive styles). *Environment and Social Psychology.* 2024. Vol. 9 Issue 6.
58. Bandura A. Social Learning Theory. *Pearson.* November 1976. 256 p.
59. Bem S.L. Gender Schema Theory and Its Implications for Child Development: Raising Gender-Aschematic Children in a Gender-Schematic Society. *Signs: Published By: The University of Chicago Press.* Vol. 8, No. 4 (Summer, 1983), P. 598-616.
60. Berry J. W. Implications of cross-cultural methods for research in multicultural societies. *Journal of Cross-Cultural Psychology.* 1979. P. 415-434.
61. Biery J. Cognitive complexity-simplicity and predictive behavior. *J. abnorm. and soc. psychol.* 1969. Vol. 51. P. 263-268.
62. Biery J. Cultural systems and cognitive styles. M.P. Friedman et al. (eds.), *Intelligence and Learning.* Plenum Press, New York, 1981 P. 395-405.
63. Bonarius J. Research in the personal construct theory of George A. Kelly: Role construct repertory test and basic theory. *Progress in experimental personality research.* L., 1972. Vol. 2. P. 2-47.
64. Burgstahler S. Preface. In S. Burgstahler (Ed.). *Universal design in higher education: Promising practices.* 2015. Seattle: DO-IT, University of Washington. Retrieved from www.uw.edu/doi/UDHE-promisingpractices/preface.html.
65. Brezillon P., Pomerol J.C. Joint cognitive systems, cooperative systems and decision support systems: *A cooperation in context. Proceedings of the European Conference on Cognitive Science.* Manchester, UK, 1997. P. 129-139.

66. Broverman D.M. Dimensions of cognitive style. *J. of Personality*. 1960. Vol. 28. (2). P. 167-185.
67. Bruner J., Postman L. Perception, cognition, and behavior. *Journal of Personality*. 1949. Vol. 18. P. 14-31.
68. Bruner J. *The Process of Education: Revised Edition*. Harvard University Press. 1977. P. 97.
69. Bruner J. *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press. 2009. P. 215.
70. Cole M., Scribner S. Developmental theories applied to cross-cultural cognitive research. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1977. Vol. 285. P. 366-373.
71. Crockett W. Cognitive complexity and impression formation. *Progress in Experimental Personality Research*. L., 1982. Vol. 2. P. 47-90.
72. Chick N. (n.d.). Learning styles. Retrieved November 29, 2017, from <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/learning-styles-preferences/>.
73. Daniels H.L., Moore D.M. Interaction of cognitive style and learner control in a hypermedia environment. *International Journal of Instructional Media*. 2000. Vol. 27. P. 369-384.
74. Davydova O., Litvinova O., Soshenko S., Herasymenko L. Psychological peculiarities of interpersonal relations of adolescents-mixed education learners in the context of the Ukraine war. *Youth Voice Journal*. 2023. Vol. 3. P. 55-66.
75. Dweck C.S., Leggett E.L. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*. 2006. Vol. 95 (2). 256 p.
76. Empirical Indicators of the Relationship between Attachment Style and Attitude to Love in Early Maturity. Litvinova O.V., Staryk V.G. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series Pedagogy and Psychology*. № 8(2). P. 46-52.

77. Ferguson G.A. On learning and human ability, Canadian. *Journal of Psychology*. 1954. Vol. 8. P. 95-112.
78. Gardner R.W. Jackson D.N., Messick S. Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities. *Psychological Issues*. 1960. Vol. 2. Mon. 8. 148 p.
79. Gardner R. et al. Cognitive control. A study of individual consistencies in cognitive behavior. N.-Y. 1963. 165 p.
80. Gardner H. Frequently asked questions-Multiple intelligences and related educational topics. 2013. Retrieved from https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/faq_march2013.pdf.
81. Grigorenko E.L., Sternberg R.J. Thinking styles. *International Handbook of Personality and Intelligence*. N.-Y., 1995. P. 205-230.
82. Goodenough D.R., Karp S.A. Field dependence and intellectual functioning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1961. Vol. 63. P. 241-246.
83. Holmes D., Slate J. Differences in GPA by gender and ethnicity/race as a function of first-generation status for community college students. *Global Journal of Human-Social Science (A) XVII(III)*. 2017. P. 4-5.
84. Herman A. Witkin, Donald R. Goodenough Cognitive Styles, Essence and Origins: Field Dependence and Field Independence. International Universities Press, 1981 Psychological issues, monograph 51. 141 p.
85. Hollnagel E. Cognitive system performance analysis. In E. Hollnagel, M. Mancini, D. Woods (Eds.) *Intelligent decision support in process environments*. Berlin: Springer, 1986. P. 211-226.
86. Hrys A., Chepeleva N., Tkachuk T., Tor L. Adaptive Potential of Adults with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Insight: the psychological dimensions of society*. 2024. Vol. 12. P. 471-494.
87. Huber G.P. Cognitive style as a basis for MIS and DSS design: Much ado about nothing. *Management Science*. 1983. Vol. 29. P. 567-579.

88. Institute of Medicine (US) Committee on Health and Behavior: Research, Practice, and Policy. Health and Behavior: The Interplay of Biological, Behavioral, and Societal Influences. National Academies Press (US); Washington (DC): 2001. 2002 Mar-Apr. Vol. 16(4). P. 206-19.
89. Irvine J., York D. Learning styles and culturally diverse students: A literature review. In J. A. Banks (Ed.). N-Y: Simon & Schuster Macmillan. Handbook of Research on Multicultural Education. 1995. P. 484-497.
90. Jarius S., Wildemann B. And Pavlov still rings a bell: summarising the evidence for the use of a bell in Pavlov's iconic experiments on classical conditioning. *J Neurol*. 2015 Sep. Vol. 262(9). P. 2177-8.
91. Jensen A.R., Rohwer J.R. The stroop color-word test: A review *Acta Psychologica*. 1966. Vol. 25. N 1. P. 54-93.
92. Jones I., Blankenship D. Learning style preferences in the online classroom. Judith Bazler & Gina Almerico (Ed.) Ponte Vedra, FL: *Research in Higher Education Journal*. 2017. 33, (June 2017). Vol. 9. Retrieved from <http://www.aabri.com/rhej.html>.
93. Kahneman D. Thinking, Fast and Slow: October 25, 2011 by Farrar, Straus and Giroux. 499 p.
94. Kagan J. Reflection-impulsivity: the generality and dynamics of conceptual tempo. *J. of Abnormal Psychology*. 1966. Vol. 71, No. 1. P. 17-24.
95. Kagan J., Rosman P., Day D. etc. Information processing in the child: significance of analytic and reflective attitudes. Psychological monographs. 1976. Vol. 78. N 1. whole N 518.
96. Kelly G. The Psychology of Personal Constructs. N.-Y., 1962. Vol. 1. 541 p.
97. Khine M. S. The interaction of cognitive styles with varying levels of feedback in multimedia presentation. *International Journal of Instructional Media*. 1996. Vol. 23. P. 229-237.

98. Kostlin-Gloger G. Kognitive Stile im Entwicklungsverlauf. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 1978. Bd. 10. N 1. P. 52-74.
99. Labrenz F., Icenhour A., Schlamann M., Forsting M., Bingel U., Elsenbruch S. From Pavlov to pain: How predictability affects the anticipation and processing of visceral pain in a fear conditioning paradigm. *Neuroimage*. 2016 Apr 15. Vol. 130. P. 104-114.
100. Learningstyles.com. (2016). Learning styles overview. Retrieved from: <http://www.learning-styles-online.com/overview/index.php>.
101. Litvinova O., Kanibolotska M.S., Dergach M.A., Partyko N.V., Cherkasova A., Blinov O., Dumitru D. The ability of young people to self-regulate emotions as mental health sign. *Wiadomosci Lekarskie*. Vol. LXXIV, ISSUE 11. Part 1, November 2021.
102. Litvinova O., Butko L., Maslak V., Vasilenko D., Fedorenko S. Facilitation Techniques for the Preparation of the Future Specialists in The Field of the Electrical Engineering: development of cognitive activity. Theory and Practice (PAEP). 2020. P. 1-4.
103. Litvinova O., Staryk V. Empirical Indicators of the Relationship between cognitive Attachment Style and Attitude to Love in Early Maturity. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*. 2022. Vol. 8 (2). P. 46-52.
104. Liu M., Reed W.M. The relationship between the learning strategies and learning styles in a hypermedia environment. *Computers in Human Behavior*. 1994. Vol. 10. P. 419-434.
105. Manning-Melean L., Fernandez-Ballesteros R. Tactile perceptual task and field dependence-independence. *Perceptual and Motor Skills*. 1985. Vol. 61. N 2. P. 503-506.

106. Master A., Cheryan S., Meltzoff A. N. International Journal of Gender, Science and Technology. Vol. 12, No.1.189 Computing whether she belongs: Stereotypes undermine girls' interest and sense of belonging in computer science. *Journal of Educational Psychology*. 2016. Vol. 108. P. 424-437.

107. Master A., Cheryan S., Meltzoff A.N. Motivation and identity. In K.R. Wentzel & D.B. Miele (Eds.), New York, N-Y: Routledge Handbook of motivation at school. 2016. (2nd ed., P. 300-319).

108. Messer B. Reflection-Impulsivity: A review. *Psychological Bulletin*. 1976. Vol. 83. N 6. P. 1026-1052.

109. Methods for developing motivational and value-orientated readiness of math students at teacher training universities for implementing educational innovations K.V. Vlasenko, O.O. Chumak, I.V. Sitak, V.V. Achkan, O.M. Kondratyeva. *Journal of physics: Conference series* 1840 (1), 012008. 2021.

110. McKinney, J.P. Engagement style (agent vs. patient) in childhood and adolescence. *Human Development*. 1980. Vol. 23. P. 192-209.

111. Neisser U. Cognitive psychology. New York: Appleton-Century Crofts. 1967. 351 p.

112. Nickel H., Petzold M., Petting K., Wetter J. Conceptual styles and concept formation in childhood: Preferences and competences. *German Journal of Psychology*. 1985. Vol. 9. N 3. P. 255-267.

113. Nisbett R. E., Fong G. T., Lehman D. R., Cheng, P. W. Teaching reasoning. *Science*. 1987. Vol. 238. P. 625-631.

114. Nisbett R. E. Essence and accident. In J. Cooper & J. Darley (Eds.), Attribution processes, person perception, and social interaction: The legacy of Ned Jones Washington, D.C.: American Psychological Association. 1998. P. 169-200.

115. Otto M.W., McHugh R.K., Katak K.M. Combined Pharmacotherapy and Cognitive-Behavioral Therapy for Anxiety Disorders: Medication Effects,

Glucocorticoids, and Attenuated Treatment Outcomes. *Clin Psychol (New York)* 2010 Jun 01. Vol. 17(2). P. 91-103.

116. Otto M.W., Basden S.L., Leyro T.M., McHugh R.K., Hofmann S.G. Clinical perspectives on the combination of D-cycloserine and cognitive-behavioral therapy for the treatment of anxiety disorders. *CNS Spectr.* 2007 Jan. Vol. 12(1). P. 51-6, P. 59-61.

117. Otto M.W., Hinton D., Korbly N.B., Chea A., Ba P., Gershuny B.S., Pollack M.H. Treatment of pharmacotherapy-refractory posttraumatic stress disorder among Cambodian refugees: a pilot study of combination treatment with cognitive-behavior therapy vs sertraline alone. *Behav Res Ther.* 2003 Nov. Vol. 41(11). P. 1271-6.

118. Pashler H., McDaniel M., Rohrer D. and Rjork D. Learning styles: Concepts and evidence. *Association for Psychological Science.* 2009. Vol. 9 (3). P. 105.

119. Pauli W.M., Gentile G., Collette S., Tyszka J.M., O'Doherty J.P. Evidence for model-based encoding of Pavlovian contingencies in the human brain. *Nat Commun.* 2019 Mar 07. Vol. 10(1). P. 1099.

120. Piaget J. (1954). *The Construction of Reality in the Child.* New York: Basic Books. <http://dx.doi.org/10.1037/11168-000>.

121. Pithers R. T. Cognitive learning style: A review of the field dependent-fieldindependent approach. *Journal of Vocational Education and Training.* 2002. Vol. 54 (1). P. 119.

122. Qi M., Armstrong S.J. The influence of cognitive style diversity on intra-group relationship conflict, individual-level organizational citizenship behaviors and the moderating role of leader-member-exchange. *International Journal of Conflict Management.* 2019. Vol. 30 (4). P. 490-513.

123. Rayner S. G. Cognitive Styles and Learning Styles. In, J. D. Wright, (Ed.). Oxford: Elsevier. International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences (2nd edition). 2015. Vol. 4. P. 110-117.

124. Rescorla R. A. Pavlovian Second-Order Conditioning (Psychology Revivals): Studies in Associative Learning Psychology Press; 1st edition (March 19, 2014). 120 p.

125. Ryding R., Rayner S. Cognitive Styles and Learning Strategies. London: David Fulton Publishers Ltd. 1998. 224 p.

126. Saracho O. N. Socialization factors in the cognitive style and play of young children. *International Journal of Educational Research*. 1998. Vol. 29 (3). P. 263-276.

127. Smyrnova O., Tor L., Raskolets A., Chernova V., Omelianiuk S. Creating a Psychologically Safe Learning Environment. *II International Multidisciplinary Conference «Main Challenges And Issues Of University Education In War Conditions: Ukraine – 2022-2024»* (Winnipeg, Canada, April 25-26, 2024). Winnipeg: University of Manitoba, 2024. P. 11.

128. Sternberg R.J. Thinking Style. Cambridge University Press. 1997. 180 p.

129. Strauss V. (2013, Oct. 16). Howard Gardner: “Multiple intelligences” are not “learning styles.” *The Washington Post*. Retrieved from <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2013/10/16/howard-gardner-multiple-intelligences-are-not-learning-styles/>.

130. Stussi Y, Ferrero A., Pourtois G., Sander D. Achievement motivation modulates Pavlovian aversive conditioning to goal-relevant stimuli. *NPJ Sci Learn*. 2019. Gen. 147. P. 905-923.

131. Tajfel H. Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*. 1974. Vol. 13(2). P. 65-93.

132. Tajfel H., Turner, J.C. The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In: Worchel, S. and Austin, W.G., Eds., *Psychology of Intergroup Relation*, Hall Publishers. Chicago. 1986. P. 7-24.
133. Totani Y., Aonuma H., Oike A., Watanabe T., Hatakeyama D., Sakakibara M., Lukowiak K., Ito E. Monoamines, Insulin and the Roles They Play in Associative Learning in Pond Snails. *Front Behav Neurosci*. 2019. Vol. 13. P. 65.
134. Training of Mathematical Disciplines Teachers for Higher Educational Institutions as a Contemporary Problem K. Vlasenko, O. Chumak, I. Sitak, I. Lovianova, O. Kondratyeva. *Universal Journal of Educational Research*, 1892 – 1900. 2019.
135. Tversky A. *The Essential Tversky*. The MIT Press; First Edition (July 17, 2018). 396 p.
136. Vernon P. E. The distinctiveness of field-independence. *Journal of Personality*. 1972. Vol. 40. P. 266-391.
137. Voyer D., Voyer S.D. Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 2014. Vol. 140 (4). P. 1174-1204.
138. Wang D., Hao L., Maguire P., Hu Y. The effects of cognitive style and emotional trade-off difficulty on information processing in decision-making. *International Journal of Psychology*. 2018. Vol. 53 (6). P. 468-476.
139. Wardell D.M., Royce J.R. Toward a multi-factor theory of styles and their relationship to cognition and affect. *Journal of Personality*. 1978. Vol. 47. N 3. P. 474-505.
140. Weinstein C.E., Mayer R.E. The teaching of learning strategies, in *Handbook of Research on Teaching*, ed. M.C. Wittrock (New York: Macmillan). 1986. P. 315-327.
141. Windholz G. Ivan P. Pavlov: An overview of his life and psychological work. *American Psychologist*. 1997. Vol. 52 (9). P. 941-946.

142. Witkin H.A., Oltman P.R., Raskin E., Karp S.A. A Manual of Embedded Figures Test. Palo Alto: Consulting Psychology Press. 1971. 32 p.
143. Witkin H.A., Berry J.W. Psychological differentiation in cross-cultural perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 1975. Vol. 6. P. 4-87.
144. Witkin H.A. Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications. H.A. Witkin, C.A. Moore, D.R. Goodenough and P.W. Cox Published By: American Educational Research Association. *Review of Educational Research*. (Winter, 1977). Vol. 47. No. 1. P. 1-64.
145. Witkin H., Goodenough D. Cognitive style: Essence and Origins. N.-Y. 1982. 135 p.
146. Wooldridge B., Haimen-Bartolf M. The field dependence/field independence learning styles: Implications for adult student diversity, outcomes assessment and accountability. In R.R. Sims, & S. J. Sims (Eds.). Learning styles and learning: A key to meeting the accountability demands in education. New York: Nova Science Publishers. 2006. P. 237-258.
147. Yen J.C., Liao W.C. Effects of Cognitive Styles on Learning Performance and Gaming Behavior in a Programming Board Game. In 2018 7th International Congress on Advanced Applied Informatics (IIAI-AAI) 2018. July. P. 334-337.
148. Zhang M., Wang X., Wang F.Q., Liu H. H. Effect of Cognitive Style on Language Control During Joint Language Switching: An ERP Study. *Journal of psycholinguistic research*. 2020. Vol. 49 (3). P. 383-400.

ДОДАТКИ

Додаток А

Психодіагностичний комплекс методик

1. Методика «Опитувальний батьківського ставлення» (Parent-Child Relationship Inventory, PCRI).

Parent-Child Relationship Inventory Gerard A.B. (1994). Parent-Child Relationship Inventory <https://doi.org/10.1037/t81731-000>

Description

The Parent-Child Relationship Inventory (PCRI; Gerard, 1994) assesses the quality of the parent–child relationship via the perceptions of mothers and fathers regarding their relationships with their children; the PCRI's five factor analysis-created scales assess dimensions identified as important aspects of the parent–child relationship (Grych, 2002; Steinberg & Silk, 2002); these scales include: Satisfaction with Parenting (i.e., the degree of gratification derived from being a parent); Involvement (i.e., the level of engagement and familiarity with the child); Communication (i.e., the capability of the parent communicates with his/her child); Limit Setting (i.e., parent perception of the effectiveness of discipline practices used); and Autonomy (i.e., the capacity of the parent to facilitate his/her child's independence). The current authors (Coffman, Guerin, & Gottfried, 2006) investigated the reliability and validity of the PCRI as part of waves 15 and 16 of the Fullerton Longitudinal Study (FLS), a contemporary study of children and their families that began. The PCRI was administered independently to a sample of mothers and fathers when their children were 15 and 16 years of age, with results reported for internal consistency and convergent validity.

CHILD-PARENT RELATIONSHIP SCALE

Robert C. Pianta

Child: _____

Age

: _____

Parent: _____

Please reflect on the degree to which each of the following statements currently applies to your relationship with your child. Using the scale below, circle the appropriate number for each item.

Definitely does not apply 1	Not really 2	Neutra l, not sure 3	Applies somewhat 4	Definitel y applies 5
-----------------------------------	-----------------	-------------------------	-----------------------	-----------------------------

1	I share an affectionate, warm relationship with my child.	1
2	My child and I always seem to be struggling with each other.	1
3	If upset, my child will seek comfort from me.	1
4	My child is uncomfortable with physical affection or touch from me.	1
5	My child values his/her relationship with me.	1
6	My child appears hurt or embarrassed when I correct him/her.	1
7	My child does not want to accept help when he/she needs it.	1
8	When I praise my child, he/she beams with pride.	1
9	My child reacts strongly to separation from me.	1
0.	1 My child spontaneously shares information about himself/herself.	1
1.	1 My child is overly dependent on me.	1
2.	1 My child easily becomes angry at me.	1
3.	1 My child tries to please me.	1
4.	1 My child feels that I treat him/her unfairly.	1
5.	1 My child asks for my help when he/she really does not need help.	1
	1 It is easy to be in tune with what my child is feeling.	1

6.			
	1	My child sees me as a source of punishment and criticism.	1
7.			
	1	My child expresses hurt or jealousy when I spend time with other children.	1
8.			
	1	My child remains angry or is resistant after being disciplined.	1
9.			
	2	When my child is misbehaving, he/she responds to my look or tone of voice.	1
0.			
	2	Dealing with my child drains my energy.	1
1.			
	2	I've noticed my child copying my behavior or ways of doing things.	1
2.			
	2	When my child is in a bad mood, I know we're in for a long and difficult day.	1
3.			
	2	My child's feelings toward me can be unpredictable or can change suddenly.	1
4.			
	2	Despite my best efforts, I'm uncomfortable with how my child and I get along.	1
5.			
	2	I often think about my child when at work.	1
6.			
	2	My child whines or cries when he/she wants something from me.	1
7.			
	2	My child is sneaky or manipulative with me.	1
8.			
	2	My child openly shares his/her feelings and experiences with me.	1
9.			
	3	My interactions with my child make me feel effective and confident as a parent.	1
0.			

CHILD-PARENT RELATIONSHIP SCALE

Scoring Guide

Sum the items as noted; each question has a score from 1 – 5.

To establish the mean, divide the sum by the number of questions in that section.

Conflicts

- 2 seem to be struggling with each other
- 12 easily becomes angry with me
- 14 feels I treat him/her unfairly
- 17 sees me as a source of punishment
- 18 hurt when I spend time with other child
- 19 remains angry after discipline
- 21 dealing with child drains energy
- 23 bad day when child wakes up in a bad mood
- 24 feelings toward me can be unpredictable
- 25 uncomfortable with how child and I get along
- 27 whines when he/she wants something
- 28 sneaky or manipulates me

Positive aspects of relationship (closeness)

- 1 an affectionate relationship
- 3 will seek comfort from me if upset
- 5 values his/her relationship with me
- 8 beams with pride when praised
- 10 spontaneously shares information
- 13 tries to please me
- 16 easy to be in tune with child=s feelings
- 22 copies my behavior
- 29 openly shares feelings with me
- 30 interactions make me feel effective

Dependence

- 6 appears hurt when corrected
- 9 reacts strongly to separation from me
- 11 overly dependent on me
- 26 think about child when not together

Mean (average) scores are as follows:

Parent	Closeness	Conflict
Mother	37	15-16
Father	35-36	14-15

2. Опитувальник «Культурні цінності» (Cultural Value Scale)

Individual Cultural Values Scale. Yoo, B., Donthu, N., & Lenartowicz, T. (2011). Individual Cultural Values Scale (CVSCALE)

<https://doi.org/10.1037/t55495-000>

Description

The Individual Cultural Values Scale (CVSCALE; Yoo, Donthu & Lenartowicz, 2011) is a 26-item scale to assess an individual's cultural orientations as reflected on Hofstede's (1980 and 2001) renowned five dimensions of culture (i.e., power distance, uncertainty avoidance, collectivism, long-term orientation, and masculinity). The authors developed the scale to measure the construct on an individual basis--and not equating data to a national culture--to avoid the ecological fallacy. The scale has been used by scholars in many studies since it was first invited for presentation at academic conferences (Yoo and Donthu, 1998 and 1999). The tool allows consumer researchers and business practitioners to assess the cultural orientations of individuals and to use primary data instead of cultural stereotypes. Using samples from four countries (U.S., South Korea, Brazil, and Poland), the five-dimensional CVSCALE consistently achieved satisfactory psychometric properties. The authors also found that the measure was valid in student and nonstudent samples, indicating cross-sample generalizability.

3. Опитувальник гендерних ролей (Bem Sex-Role Inventory, BSRI)

Bem S. L. (1981). Bem Sex Role Inventory. Short Form (BSRI)
<https://doi.org/10.1037/t05888-000>

Description

The Bem Sex Role Inventory-Short Form (Bem, 1981) is an assessment of gender-linked expressive and instrumental personality attributes. The short form BSRI was modified from the Bem Sex Role Inventory (BSRI; Bem, 1974), a measure designed to assess stereotypical masculinity and femininity personality attributes. The Masculinity scale consists of 10 traits traditionally viewed as more desirable for a man than for a woman. The Femininity scale consists of 10 traits traditionally viewed as more desirable for a woman. Development of the BSRI is based on Constantinople (1973) and led to the elaboration of the construct of the psychological androgyny. In a study by Campbell, Gillaspay, and Thompson (1997), the confirmatory factor analysis, reliability and construct validity were reported when compared with the long form. The findings suggested that the 20-item short form with two models, one having two uncorrelated factors and the other having two correlated factors fit the data reasonably well.

<https://www.idrlabs.com/gender/test.php>

<https://quizterra.com>

Construction of the BSRI

American psychologist Sandra L. Bem, a proponent of androgyny theory, recognized that an individual could express both feminine and masculine characteristics and constructed a sex-role inventory. Bem intended her inventory to represent two fully independent scales of culturally defined masculinity and culturally defined femininity.

To develop the inventory, Bem compiled a list of 200 personality characteristics that seemed positively valued and stereotypically masculine or feminine, as well as 200 gender-neutral characteristics (seemingly neither masculine nor feminine). Of the latter characteristics, half were positively valued, and half were negatively valued. Bem distributed the list of 400 items to two samples of undergraduate students at

Stanford University. In each sample, half of the subjects of each sex rated each characteristic in terms of its sex-typed social desirability for a man, and the other half of the subjects rated each characteristic in terms of its desirability for a woman. The rating scale ranged from “Not at all desirable” to “Extremely desirable.” Personality characteristics that were judged as more desirable for a man than for a woman or more desirable for a woman than for a man qualified for inclusion in the masculinity and femininity scales, respectively. Of those eligible items, 20 were selected for each scale. For instance, “aggressive” and “analytical” were associated with masculinity, while “moody” and “happy” were associated with femininity. Personality characteristics that were judged as no more desirable for one sex than the other qualified for inclusion in the social desirability scale. Of those, 10 positive and 10 negative characteristics were chosen (e.g., “gullible” and “cheerful”).

The BSRI takes about 15 minutes to complete. Respondents indicate how well each item describes themselves, from 1 (“Never or almost never true”) to 7 (“Always or almost always true”). The masculinity score is the average of the ratings on the 20 masculine items, and the femininity score is the average of the ratings on the 20 feminine items. The scoring of the BSRI by design does not treat the masculine and feminine items as clustering at opposite ends of a linear continuum; rather, they are treated as measures of two independent scales. Subsequent analyses by Bem and others have supported the claim that masculinity and femininity are logically and empirically independent.

In addition to noting that some individuals were exclusively feminine or masculine, Bem also found that some individuals have balanced levels of traits from both scales. She described those individuals as androgynous. Despite subsequent usage, Bem’s original definition of androgyny was that androgynous persons possess relatively equal levels of masculinity and femininity as measured by the BSRI, not that they possess high scores on both scales.

Technical critiques

Although the BSRI generally is accepted as the standard by which other sex-typed personality instruments are evaluated, the test has been criticized on technical

and theoretical grounds. Specifically, American psychologist Janet Spence argued that the terms masculinity and femininity are inappropriate for labeling the scales, as they assess only instrumentality and expressiveness. Masculinity and femininity as concepts are much more complex and include many components not measured by the BSRI, including attitudes toward women and men and actual behaviours.

Further, while Bem intended to measure two distinct factors, Spence argued that in reality Bem's measures yielded one continuum. In this continuum, those who are strongly sex-typed in their self-images and role identification (masculine men and feminine women) are clustered at one extreme. At the other end of the continuum are those who are not sex-typed, identifying with neither the masculine nor the feminine characteristics measured by the BSRI. In addition, Spence argued that the use of characteristics "typical" of women and men to construct inventories to measure femininity and masculinity reified perceived differences between women and men, in that the use of the scales masks the fact that few women or men actually exhibit all or most of the characteristics within each of the respective scales.

Uses in gender research

Scholars used the BSRI as a predictor of adult mental health, parental behaviours, marital intimacy, marital satisfaction, and division of household behaviour. BSRI scales were also incorporated into research modeling the extent to which individuals engage in stereotypically feminine and masculine behaviours. In addition, Bem utilized the BSRI in the construction of her gender schema theory, which proposes that sex typing results in part from the adaptation of one's self-concept to the gender schema. The gender schema is the structure of spontaneously sorting people, characteristics, and behaviours into feminine and masculine categories. The BSRI measures the extent to which individuals spontaneously organize information, especially about the self, on the basis of gender and thus is a key component of gender schema theory.

The BSRI remained a valid tool in social psychological research in the early 21st century, despite concerns about changing perceptions of masculine and feminine

gender roles. Awareness of the BSRI's potential weakening drew attention to the need for subsequent validation in the future.

Development Paper

Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155–162

Bem Sex-Role Inventory (BSRI)

Instructions

On a range from 1 = Never or almost never true, to 7 = always or almost always true, how well does each item describes you?

Key	Item	M	1.	Makes decisions easily
M	1.	F	2.	Compassionate
F	2.	N	3.	Sincere
N	3.	M	4.	Self-sufficient
M	4.	F	5.	Eager to soothe hurt feelings
F	5	N	6.	Conceited
N	6.	M	7.	Dominant
M	7	F	8.	Soft spoken
F	8	N	9.	Likable
N	9	M	10.	Masculine
M	10.	F	11.	Warm
F	11.	N	12.	Solemn
N	12.	M	13.	Willing to take a stand
M	13.	F	14.	Tender
F	14.	N	15.	Friendly
N	15.	M	16.	Aggressive
M	16.	F	17.	Gullible
F	17.	N	18.	Inefficient
		M		Acts as a leader

N	18.			19.	
M	19.	Forceful	F	20.	Childlike
F	20.	Feminine	N	21.	Adaptable
N	21.	Reliable	M	22.	Individualistic
M	22.	Analytical	F	23.	Does not use harsh language
	M23.	Sympathetic	N	24.	Unsystematic
	F24.	Jealous	M	25.	Competitive
	N25.	Has leadership abilities	F	26.	Loves children
	M26.	Sensitive to the needs of others	N	27.	Tactful
	F27.	Truthful	M	28.	Ambitious
	N28.	Willing to take risks	F	29.	Gentle
	M29.	Understanding	N	30.	Conventional
	F30.	Secretive			

Scoring Instructions

Each item is assigned a category as follows: M for Masculine; F for Feminine, N for Neutral.

Each respondent receives *three* scores, one for each category. Masculinity and Femininity scores are calculated as mean of all responses for each category, with values between 1 and 7. The results indicate the extent to which a person endorses one or the other personality characteristics.

4. Опитувальних «Соціальні стереотипи» (Stereotype Content Model)
Cuddy A. J. C., Fiske S. T., & Glick P. (2008). Warmth and competence as universal dimensions of social perception: The stereotype content model and the BIAS map. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 40, pp. 61–149). Elsevier Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(07\)00002-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(07)00002-0)

The stereotype content model (SCM) defines two fundamental dimensions of social perception, warmth and competence, predicted respectively by perceived competition and status. Combinations of warmth and competence generate distinct

emotions of admiration, contempt, envy, and pity. From these intergroup emotions and stereotypes, the behavior from intergroup affect and stereotypes (BIAS) map predicts distinct behaviors: active and passive, facilitative and harmful. After defining warmth/communion and competence/agency, the chapter integrates converging work documenting the centrality of these dimensions in interpersonal as well as intergroup perception. Structural origins of warmth and competence perceptions result from competitors judged as not warm, and allies judged as warm; high status confers competence and low status incompetence. Warmth and competence judgments support systematic patterns of cognitive, emotional, and behavioral reactions, including ambivalent prejudices. Past views of prejudice as a univalent antipathy have obscured the unique responses toward groups stereotyped as competent but not warm or warm but not competent. Finally, the chapter addresses unresolved issues and future research directions.

Questionnaires

An abbreviated version of the questionnaire listed 6 groups selected to represent a full range of the 23 groups sampled in Study 1 (this study was started before Study 2 was completed). We judged 6 groups to be the smallest number reasonable for analysis, and we made every effort to sample without regard to our hypotheses. The subset of 6 groups arose according to several simultaneous criteria: In the Study 1 nonstudent sample, we calculated a six-cluster solution in the two-dimensional space defined by Competence Warmth. We picked six clusters to generate 6 groups from a cluster solution that would be sufficiently detailed not to privilege our hypothesized three-cluster solution for this dataset. Then, (a) we picked 1 group per cluster, to include groups fully distributed across the space to represent the greatest variety of different types of societal out-groups. Given those constraints, we chose the following groups: (b) within each of the six clusters, groups whose locations tended to be farther from the two-dimensional midpoint, to minimize groups viewed ambiguously or differently by different participants; (c) groups whose standard deviations on competence and warmth were low, indicating consensus within the sample; and (d) groups that did not overlap in meaning and identifying characteristics

(i.e., the overall sample to include out-groups variously designated by gender, race, age, socioeconomic status). The resulting groups were welfare recipients, housewives, elderly people, feminists, Black professionals, and rich people, but in keeping with this study's focus on out-groups, for the Illinois retirees (average age 78.41), retarded people replaced elderly people.

Twelve items, two for each dimension, represented the trait (competence and warmth) and social structure correlates (status and competition). Item selections were based on the most reliable item–scale correlations in the Study 1 Massachusetts samples.

Stereotype Content: Warmth and Competence Endure

Susan T. Fiske

Princeton University

Abstract

Two dimensions persist in social cognition, whether people are making sense of individuals or groups. The Stereotype Content Model terms the basic dimensions perceived warmth (trustworthiness, friendliness) and competence (capability, assertiveness). Measured reliably and validly, these Big Two dimensions converge across methods: survey, cultural, laboratory, and biobehavioral approaches. Generality across place, levels, and time further support the framework. Parallel pairs have emerged repeatedly over the history of psychology and in current theories. The SCM proposes and tests a comprehensive causal theory: perceived social structure (cooperation, status) → stereotypes (warmth, competence) → emotional prejudices (pride, pity, contempt, envy) → discrimination (active and passive help and harm). The SCM uncovers systematic content and dynamics of stereotypes, with practical implications.

Life and theory both demand an explanation of the groups that surround us. In everyday life: Immigration, globalization, multiculturalism, and inequality are changing personal experience with other kinds of people, so as individuals we need to make sense of them. In scientific theory: Social cognition and prejudice research spent the last century devising process models of how people relate as individuals and groups. What researchers neglected (mostly) were content models—taxonomy—of the systematic kinds of impressions that people form.

On closer conceptual and empirical investigation, a simple model explains much. What favors social cognition's Big Two dimensions—warmth/communion and

competence/agency — are converging methods, cumulative data, generality, history, conceptual parallels, coherent theory, and evolutionary plausibility. In emphasizing these points, this review omits others, referring the reader to other reviews emphasizing issues not detailed here: validities (Fiske, 2015), cultural analyses (Durante & Fiske, 2016), as well as implications for interpersonal status (Swencionis, Dupree, & Fiske, 2017), social class (Durante & Fiske, in press), and political perception (Fiske & Durante, 2014).

Stereotype Content Model

Humans are complicated stimuli, distinguished from most other objects by having intent and autonomy. Presumably, then, people first want to know each other's individual or collective intent toward them and their groups. The stereotype content model (SCM; Fiske, Cuddy, Glick, & Xu, 2002) calls this dimension *warmth* (trustworthiness, sociability). Warmth is fundamental because intent predicts behavior. For survival, sentries call out, “who goes there: friend or foe?”

Second, one needs to know if the other can enact that intent, namely how *competent* (capable, agentic) they are. Perceivers often operate on such stereotypes (Bodenhausen, Kang, & Peery, 2012), shared beliefs about common groups' warmth and competence. Even impressions of individual, including the self, use similar dimensions (Abele et al., 2016; Russell & Fiske, 2008; Wojciszke, Abele, & Baryla, 2009).

Warmth x competence space maps basic, recurring intergroup relationships (see Table 1).

Society's defaults (reference groups) are allegedly high on both warmth and competence: middle class, citizens, dominant religionists. People report pride and admiration for these groups.

Opposite them are the lowest of the low, stereotyped as untrustworthy and incompetent: homeless, refugees, undocumented migrants, drug addicts, nomads. People report disgust and contempt for them.

These extremes of all-good ingroups and all-bad outgroups could follow from decades of intergroup research (Dovidio & Gaertner, 2010; Yzerbyt & Demoulin, 2010) or even individual halo effects (Nisbett & Wilson, 1977). The SCM adds ambivalence.

Groups seen as warm but incompetent include older people and people with disabilities, as well as young children. People report pity/sympathy, itself an ambivalent emotion (feeling sorry for someone holds only as long as their status

remains lower).

The opposite kind of ambivalence describes groups stereotyped as competent but cold: rich people, businesspeople, technical experts. People reported that they elicit envy, also an ambivalent emotion, admiring but resentful.

The four clusters include different ethnic groups, depending on social context, national history, and immigration circumstances (Bergsieker et al., 2012, Study 4; Lee & Fiske, 2006). For example, in the U. S., Americans and Canadians appear allegedly high on both dimensions. Mexicans, other Latinos, and Africans appear stereotypically low/low. Irish and Italians appear allegedly warm but less competent, while Asians, Jews, British, and Germans appear supposedly competent but less warm.

Measurement

With experience, data, and psychometrics, the SCM has honed reliable and valid indicators of warmth and competence, as well as other variables in the model (Fiske, 2015; Kervyn, Fiske, & Yzerbyt, 2015). Warmth items include *warm, trustworthy, friendly, honest, likable, sincere* (in order of priority). Note the mix of sociability and morality (cf. Abele et al., 2017). Competence items include *competent, intelligent, skilled, efficient* as well as *assertive, confident* to pick up the agency dimension (Abele et al., 2017, supplementary materials).

Social structure predicts stereotype content (Fiske, 2015). Stereotypic warmth follows from a group's perceived cooperation/competition, best measured as both economic interdependence (zero-sum resources) and symbolic values (shared versus conflicting): "If resources go to . . ., to what extent does that take resources away from the rest of society?" and "The values and beliefs of . . . are NOT compatible with the beliefs and values of most [Americans]" (Kervyn et al., 2015). Stereotypic competence follows from perceived status: "How prestigious are the jobs generally held by . . .?" and "How economically successful have . . . been?" (Kervyn et al., 2015).

Converging Methods: Survey, Comparative, Laboratory, and Biobehavioral Approaches

Descriptive research has long supported the SCM. Surveys ask for groups in a given society, and those reported by at least 15% of the sample meet the SCM criterion of consensus. A second sample then rates society's reported view of each group's warmth and competence, as well as (sometimes) the emotions they evoke, the behaviors directed toward them, and the social-structural predictors (see

Measurement). Because respondents report society's views, this minimizes social desirability concerns, and it means that samples need not be representative, because everyone knows (compare the representative sample in Cuddy, Fiske, & Glick, 2007; versus the convenience samples in Fiske et al., 2002). Individual differences and ingroup favoritism are rare (Cuddy, Fiske, & Glick, 2008).

Generalizing the U.S. results, cultural comparisons reveal consistencies and differences. Most countries sampled to date (more than 40) show groups in the quadrants illustrated earlier. But countries differ in their warmth-competence correlations, which index use of the ambivalent quadrants (Durante et al., 2013). The U.S. and other countries with moderate-to-high inequality (Latin America, South Africa) show many groups in the ambivalent quadrants, so they have low warmth-competence correlations. In contrast are highly equal countries as in Scandinavia, Australia, and much of Europe, where groups align along more of a vector, from those included in the social-welfare safety net (citizens, young and old), to exclude all those outsiders (refugees, Roma). Inequality apparently generates more complicated lay theories (e.g., deserving and undeserving poor, deserving and undeserving rich).

Even when the warmth-competence correlation is moderate, respondents still use both dimensions. For example, in more equal countries, the pity cluster moves into the mainstream. But rich people (envied groups) are persistently viewed with ambivalence, respected but mistrusted. Their apparent competitiveness is judged as neither warm nor competent in more equal countries.

Besides national (in)equality, national peace-conflict moderates the use of SCM ambivalent clusters (Durante et al., 2017). As noted, equal countries such as Scandinavian ones, have a more inclusive ingroup and one smaller cluster of outgroups. This pattern characterizes peaceful countries as well. The other pole, extreme conflict (external or internal warfare) also creates a simple us-them dynamic. It is the countries intermediate on peace-conflict, such as the U.S., that most display the clearest stereotype ambivalence.

As a final example of cultural comparison, Asian samples show outgroups similar to the Western ones: low-low groups include homeless and immigrants, envied groups include rich and professionals, and pitied groups include older and disabled people (Cuddy et al., 2009). But the societal ingroups (citizens, hometowns) appear in the moderate middle, consistent with cultural modesty norms.

Besides surveys and cultural comparisons, SCM evidence draws on laboratory experiments demonstrating causality. As noted, the predictors of stereotypic warmth and competence are perceived social structures (Fiske et al., 2002). Groups viewed as cooperative are awarded warmth. Groups viewed as high status are deemed

competent. Experimental vignettes manipulating the cooperativeness and status of hypothetical groups support the hypothesized causal patterns (Caprariello, Cuddy, & Fiske, 2009), as do in-person laboratory encounters with parallel manipulations (Russell & Fiske, 2008). Using photographs instead of labels to elicit group-based ratings of warmth and competence yields similar responses (see next section).

Finally, neural signatures distinguish reactions to photographs of groups in each quadrant, consistent with perceivers having absorbed the cultural stereotypes reported in the surveys. For example, apparently homeless people and drug-addicted people (the low-low contempt quadrant) fail to activate the brain's medial prefrontal cortex, otherwise reliably implicated in social cognition (Harris & Fiske, 2006). Participants also report difficulty in imagining their experience and other verbal responses consistent with dehumanization (Harris & Fiske, 2009). Both disgust ratings and insula activation also fit this quadrant.

Those at the bottom of the competence/status dimension are devalued as expendable, especially if also viewed as low warmth (Cikara, Farnsworth, Harris & Fiske, 2010). And those with less status may be viewed as having less autonomy (Cikara, Eberhardt, & Fiske, 2011). In subjecting some groups to suffer varieties of dehumanizing perception, the status/ competence dimension elicits a more social form of neural processing than does other forms of ranking (e.g., weight; Mason, Magee, & Fiske, 2014). Social valuation by status activates networks implicated in other social decisions, so the process seems distinctive to human sociality.

Various bio-behavioral data converge for the envy quadrant (rich people and business people). Perceivers' smile muscles (zygomaticus major) typically respond to other people's good events over bad ones, but not so for the envy quadrant: Negative events happening to envied groups elicit smiles of Schadenfreude, reward-center activation, self-reported glee, and admitted aggression (Cikara, Botvinick, & Fiske, 2011; Cikara & Fiske, 2011).

The social neuroscience, cultural comparisons, interpersonal encounters, and survey research all are ongoing projects, some more established than others. Nevertheless, converging evidence seems usefully to support the SCM.

SCM's Generality across Place, Levels, and Time

Evidence converges across place, as noted in the overview of cultural comparisons. As to converging across levels of group perception, besides national groups and individual impressions, just noted, SCM data distinguish stereotypic subgroups of societal groups (see Fiske, 2015): subtypes of men and women, ethnic subgroups, and LGBT subgroups. For example, although the overall category, Native

Americans, appears neutral in some samples (Fiske et al., 2002), the subtypes spread out across SCM space (Burkley, Durante, Fiske, Burkley, & Andrade, 2017).

SCM dimensions appear over time. Century-old Italian Fascist magazines systematically content analyzed revealed warmth and competence distinctions (Durante, Volpato, & Fiske, 2010). Italians and Aryans were the idealized ingroups, Black and mixed-race people were contemptibly low on both dimensions. Jewish and British people were threateningly competent dehumanized enemies. And no groups landed in the pity cell, consistent with Fascist ruthlessness.

In another look backwards in time, samples of Princeton students rated the same 10 ethnic and national groups on the same 84 adjectives four times over 70 years (Bergsieker et al., 2012, Study 4). Most adjectives were reliably re-coded along the warmth and competence dimensions, resulting in a coherent stereotype map at each time point. Consistent with changing norms, students became more reluctant to mention ambivalent stereotypes' negative dimension, instead omitting it, but still endorsing the groups' positive dimension, if any. This negativity omission left the groups in the same relative positions: Americans and English as high-high; Turks as low-low; Irish, Italians, and African-Americans as warm but less competent; Japanese, Chinese, Germans, and Jews as competent but less warm.

Big-Two Parallels

The twin dimensions of stereotype content have numerous precedents, the most prominent earlier inventions being *communion* and *agency*, in the context of psychology and religion (Bakan, 1966), as well as *social good-bad* and *intellectual good-bad*, in the context of impression formation (Rosenberg, Nelson, & Vivekananthan, 1968). Various others have proposed similar dimensions (see Fiske et al., 2007 for a review).

The most active current parallel revolves around *communion* and *agency*, in the context of self-concept (Abele et al., 2017) and interpersonal attitudes (Wojciszke et al., 2009). These two research programs, separately and together, show the primacy of communion (morality) in impressions of others, but the importance of agency to self-concept. The total explanatory value of the two dimensions accounts for more than 80% of the variance in individual impressions (see Abele & Wojciszke, 2014, for references). The dimensions each break down into facets: communion includes both warmth and morality; agency includes both competence and assertiveness, according to self-concept data in five cultures (Abele et al., 2017).

Building on both the warmth-competence and communion-agency frameworks, the two dimensions show some consistent dynamics. A compensation effect emerges

in social comparisons: If one individual or group is high on one dimension, then a second individual or group in comparison is presumed high on the other dimension (Judd, James-Hawkins, Yzerbyt, & Kashima, 2005; Kervyn, Yzerbyt, & Judd, 2010). This produces the SCM signature, predominantly ambivalent stereotypes. If rich people seem cold but competent, then working-class people seem warm but incompetent. This tradeoff holds only for these two dimensions, not just any two social comparisons. Perceivers differentiate two social targets in a comparative context on the two fundamental dimensions of social judgment by contrasting them inversely. Comparing two groups or individuals, the one judged more positively on one dimension is also judged less positively on the other dimension and vice versa, according to both experimental and correlational data.

Compensation has implications for sampling within the comparative context. When participants generate groups spontaneously, they generate only a manageable few, along dimensions that include warmth, competence, and political beliefs. But when forced to generate more (e.g., 40), they become more deliberate: using systematic strategies and mentioning competence- and belief-based groups more than warmth ones (Yzerbyt et al., 2017). In a deliberate mindset, competence seems more objective, has higher consensus, and depends more on the target group. In contrast, warmth seems more subjective and idiosyncratic, depending more on the perceiver. The distinction between societal structure and personal experience explains the difference. Status readily translates into competence, as the SCM predicts. However, a group's beliefs do not translate directly into warmth but instead gain interpretation via the lens of perceivers' own beliefs.

The two dimensions operate most clearly in individual, interpersonal contexts, as illustrated by the communion-agency work on self-concept and interpersonal attitudes, as well as the compensation effect for specific warmth-competence comparisons of individuals and groups. Further, in the SCM warmth-competence standard methods, respondents imagine how people in society relate to social groups, so the two dimensions are arguably relevant to the directly experienced pragmatics of interaction. Judging groups in the neighborhood generates SCM space. But sometimes judging groups at a more distant level generates other dimensions, such as ideology (Nicolas et al., 2017).

For example, one more abstract, deliberate context starts with larger numbers of groups (e.g., 40 or 80), then requires numerous paired similarity judgments, and derives dimensions from multidimensional scaling (Koch et al., 2016). Aggregated data do replicate the competence/status dimension, but instead of the warmth/communion dimension, they identify progressive-conservative beliefs as a

basic dimension. This aggregate result contradicts other models.

Nevertheless, individual-level analyses do reveal warmth-communion as a function of ideological ingroups: Progressives rate progressives as warm; conservatives rate conservatives as warm. In the aggregate, these ratings cancel out, leaving warmth only in the moderate middle, where progressives and conservatives can agree. Modeled and measured agreement on warmth/communion is lower than agreement on competence/agency and ideological belief; this warmth idiosyncrasy produces the misfit between aggregate and individual analyses of similarity ratings. In any case, individual-level stereotypes show all three dimensions can indeed be spontaneous (Koch, 2017).

Theory: Structure → Stereotypes → Prejudice → Discrimination

Our social thinking is for social doing. The SCM dimensions derive from the idea that social cognition focuses on the target's apparent intent, which determines social interaction. Other people's predispositions matter to us when we need them, that is, under individual or group interdependence, whether. As noted, perceived social structural relationships (cooperation/ competition) imply the other's apparent intent for good or ill, that is, their warmth. Their believed ability to enact those intents, their competence, depends on their status (prestige and power). Interdependence-warmth correlations are reliable and medium-sized; status-competence correlations are reliably higher (Durante et al., 2013; Kervyn et al., 2015).

Specific stereotype content in turn predicts specific emotional prejudices, based on theories of social comparison and attributions for outcomes (Fiske et al., 2002). A cooperative ingroup's or ally's positive outcome evokes pride, while a competitive outgroup's positive outcome provokes envy. An ally's negative outcome evokes pity, whereas a competitor's negative outcome provokes contempt. These emotions predict behavior even better than stereotypes do (Cuddy et al., 2007).

Conclusion: Evolutionary Plausibility

Another's intent (warm/communal or not) can determine our surviving or at least thriving in their presence. Their competence/agency determines how much attention we must pay.

Stereotype content is systematic, general, and pragmatic.

Acknowledgments

The author thanks all her collaborators on Stereotype Content research over nearly 20 years and multiple continents. She also thanks researchers with parallel

models, for their openness to adversarial collaboration and the shared pursuit of scientific consensus.

Table 1

Warmth and Competence Stereotypes. Some are common across countries, mostly based on SES and age. Others vary by country; persistent American stereotypes appear here (Bergsieker et al., Study 4; Cuddy et al., 2009; Durante et al., 2013, see link to individual countries; Lee & Fiske, 2006).

		Low Competence (capability, assertiveness)	High Competence (capability, assertiveness)
High Warmth (friendliness, trustworthiness)		Common: elders, disabled, children U.S.: Italians, Irish Emotions: Pity, sympathy	Common: citizens, middle-class, defaults U.S.: Americans, Canadians, Christians Emotions: Pride, admiration
Low Warmth (friendliness, trustworthiness)		Common: poor, homeless, immigrants U.S.: Latinos, Africans, Muslims Emotions: Disgust, contempt	Common: rich, professional, technical experts U.S.: Asians, Jews, British, Germans Emotions: Envy, jealousy

5. Методика «Групове рішення проблем» (Group Problem Solving Inventory, GPSI)

Personal Problem Solving Inventory Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). Personal Problem Solving Inventory (PSI)

<https://doi.org/10.1037/t00913-000>

Description

The Personal Problem Solving Inventory (PSI) was developed in 1982 to examine the dimensions underlying the real-life, personal problem-solving process. The present PSI consisted of a 6-point, Likert-type format of 35 items constructed by the authors as face valid measures of each of the five problem-solving stages, based on a revision of an earlier problem-solving inventory (Heppner & Petersen, 1978).

6. Опитувальник «Цільове орієнтування» (Achievement Goal Questionnaire, AGQ).

Achievement Goal Questionnaire-Revised Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). Achievement Goal Questionnaire-Revised (AGQ-R)

<https://doi.org/10.1037/t00024-000>

The Achievement Goal Questionnaire–Revised is a revision of A. J. Elliot and H. A. McGregor’s (2001) Achievement Goal Questionnaire (AGQ). This revised

measure is designed to assess, in face valid fashion, the four goals of the 2 X 2 achievement goal model while taking care to attend to potential pitfalls identified in the original measure. The new 12-item scale's structural validity and predictive utility was examined with 229 (76 male, 150 female, 3 unspecified) undergraduates. Participants responded on a scale of 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree), and the items were averaged to form the mastery-approach, performance-approach, mastery-avoidance, and performance-avoidance indexes. Examination of the factor structure of the AGQ-R using standard confirmatory factor analytic techniques and comparison with the proposed four-factor model to a series of alternative three- and two-factor models confirmed the AGQ-R's factor and dimensional structures. The results from the analysis strongly supported the hypothesized model, as not only were all factor loadings quite high (ranging from .93 to .73), but each fit statistic met the criteria for a good fitting model: $\chi^2(48, N = 229) = 78.32, p = .01, \chi^2/df = 1.63, CFI = .99, IFI = .99, RMSEA = .053$. All of the subscales demonstrated high levels of internal consistency: For mastery-approach goals, mastery-avoidance goals, performance-approach goals, and performance-avoidance goals, Cronbach's alpha = .84, .88, .92, and .94, respectively.

Achievement Goal Questionnaire-Revised (AGQ-R)

Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 100* (3), 613-628.

SCALE: 1-5 (Strongly Disagree to Strongly Agree)

My aim is completely master the material presented in this class.

I am striving to do well compared to other students.

My goal is to learn as much as possible.

My aim is to perform well relative to other students.

My aim is to avoid learning less than I possibly could.

My goal is to avoid performing poorly compared to others.

I am striving to understand the content as thoroughly as possible.

My goal is to perform better than the other students.

My goal is to avoid learning less than it is possible to learn.

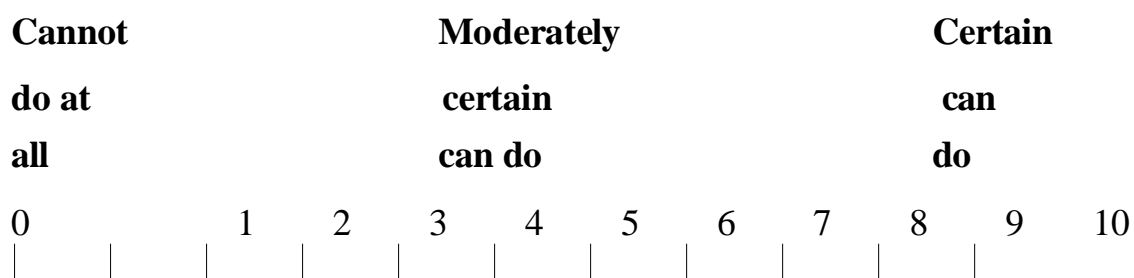
I am striving to avoid performing worse than others.

I am striving to avoid an incomplete understanding of the course material.

My aim is to avoid doing worse than other students.

7. Методика «Шкала самоефективності» (General Self-Efficacy Scale, GSES)

Coping Self-Efficacy Scale



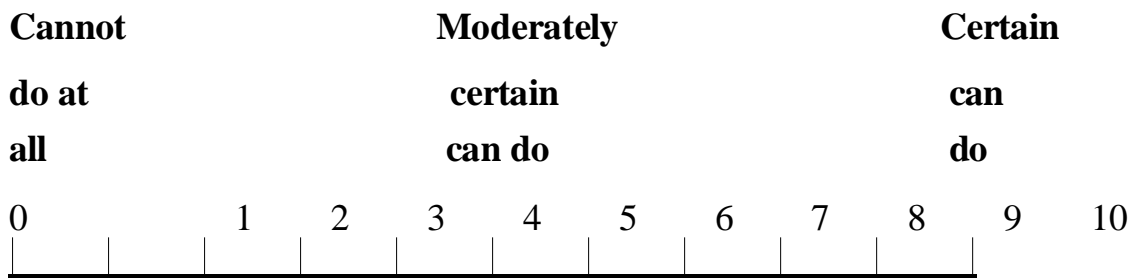
For each of the following items, write a number from 0 - 10, using the scale above. When things aren't going well for you, how confident are you that you can:

1. Keep from getting down in the dumps. _____
2. Talk positively to yourself. _____
3. Sort out what can be changed, and what can not be changed. _____
4. Get emotional support from friends and family. _____
5. Find solutions to your most difficult problems. _____

-
6. Break an upsetting problem down into smaller parts. _____
 7. Leave options open when things get stressful. _____
 8. Make a plan of action and follow it when confronted with a problem. _____

- 9. Develop new hobbies or recreations. _____
- 10. Take your mind off unpleasant thoughts. _____

- 11. Look for something good in a negative situation. _____
- 12. Keep from feeling sad. _____
- 13. See things from the other person's point of view during a heated argument. _____
- 14. Try other solutions to your problems if your first solutions don't work. _____
- 15. Stop yourself from being upset by unpleasant thoughts. _____



When things aren't going well for you, how confident are you that you can:

- 16. Make new friends. _____
- 17. Get friends to help you with the things you need. _____
- 18. Do something positive for yourself when you are feeling discouraged. _____
- 19. Make unpleasant thoughts go away. _____
- 20. Think about one part of the problem at a time. _____

- 21. Visualize a pleasant activity or place. _____
- 22. Keep yourself from feeling lonely. _____
- 23. Pray or meditate. _____

24. Get emotional support from community organizations or resources. _____
25. Stand your ground and fight for what you want. _____
26. Resist the impulse to act hastily when under pressure. _____

8. Шкала емоційної регуляції (Emotion Regulation Questionnaire, ERQ)

Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) Gross & John

The Emotion Regulation Questionnaire is designed to assess individual differences in the habitual use of two emotion regulation strategies: cognitive reappraisal and expressive suppression.

Citation

Gross, J.J., & John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.

Instructions and Items

We would like to ask you some questions about your emotional life, in particular, how you control (that is, regulate and manage) your emotions. The questions below involve two distinct aspects of your emotional life. One is your emotional experience, or what you feel like inside. The other is your emotional expression, or how you show your emotions in the way you talk, gesture, or behave. Although some of the following questions may seem similar to one another, they differ in important ways. For each item, please answer using the following scale:

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 strongly neutral strongly
disagree agree

1. ___ When I want to feel more *positive* emotion (such as joy or amusement), I *change what I'm thinking about*.
2. ___ I keep my emotions to myself.
3. ___ When I want to feel less *negative* emotion (such as sadness or anger), I *change what I'm thinking about*.
4. ___ When I am feeling *positive* emotions, I am careful not to express them.
5. ___ When I'm faced with a stressful situation, I make myself *think about it* in

a way that helps me stay calm.

6. ___ I control my emotions by *not expressing them*.
7. ___ When I want to feel more *positive* emotion, I *change the way I'm thinking* about the situation.
8. ___ I control my emotions by *changing the way I think* about the situation I'm in.
9. ___ When I am feeling *negative* emotions, I make sure not to express them.
10. ___ When I want to feel less *negative* emotion, I *change the way I'm thinking* about the situation.

Note

Do not change item order, as items 1 and 3 at the beginning of the questionnaire define the terms “positive emotion” and “negative emotion”.

Scoring (no reversals)

Reappraisal Items: 1, 3, 5, 7, 8, 10; Suppression Items: 2, 4, 6, 9.

9. Методика «Інтеркультурна чутливість» (Intercultural Sensitivity Scale, ISS)

The Intercultural Effectiveness Scale (IES) is a less complex version of the GCI, developed to address the need for an assessment tool that can be used in contexts such as those found in many educational settings, where economy and ease of administration are critical program elements.

The IES measures fewer competencies than the GCI, but focuses on those competencies that are foundational for intercultural effectiveness. The IES measures competencies associated with three critical factors of intercultural effectiveness: *Continuous Learning*, *Interpersonal Engagement*, and *Hardiness*.

These three factors will be reviewed below, along with each of the two competencies that are measured within each factor; a discussion of the empirical support for each competency from the extant literature is included as well.

The first dimension that will be reviewed is the *Continuous Learning* dimension.

CONTINUOUS LEARNING

Individuals' orientation toward the world of culture, and people from different cultures, influences their effectiveness in their cross-cultural social and business interactions. The *IES* dimension of *Continuous Learning* examines how people cognitively approach cultural differences. It assesses the degree to which individuals

engage the world by continually seeking to understand themselves and also learning about the activities, behavior, and events that occur in the intercultural environment.

The dimension of *Continuous Learning* is assessed in the *IES* by measuring two important competencies: *Self-Awareness* and *Exploration*. These competencies influence intercultural success by acting as internal motivators to learn about why people in other cultures behave and think the way they do. People who consistently strive to learn new things about cultures and people are more successful at living and working effectively with people from other cultures than individuals who are comfortable and secure with what they already know.

Self-Awareness (SA) refers to the degree to which people are aware of: 1) their strengths and weaknesses in interpersonal skills, 2) their own philosophies and values, 3) how past experiences have helped shape them into who they are as a person, and 4) the impact their values and behavior have on relationships with others.

Self-awareness influences one's ability to continuously learn as well as *how* one learns. High scorers are extremely aware of their own values, strengths, limitations, behavioral tendencies, and how they impact and affect others; they constantly evaluate themselves and this process in their lives. Low scorers report little concern or interest in knowing more about themselves or how their behavioral tendencies affect other people, and are not very interested in trying to understand their experiences. High self-awareness provides a foundation for strategically acquiring new competencies and skills, whereas low self-awareness can promote self-deception and arrogance.

Jokinen (2005) categorized this competency as being one of the primary competencies that is fundamental to effectively work with people from other cultures. Similarly, Varner and Palmer (2005) argued that, "conscious cultural self-knowledge is a crucial variable in adapting to other cultures."

Goldsmith, Greenberg, Robertson, & Hu-Chan (2003) included self-awareness as an important competency in the *personal mastery* component of their global leadership model. One of the important benefits, according to Goldsmith, et. al, (2003) regarding this competency is that it allows one to strategically involve others in one's work to complement one's personal weaknesses. Wills and Barnham (1994) found that emotional self-awareness was an important predictor of intercultural effectiveness, and Chen (1987) found that it was related to intercultural communication competence. Similarly, Bird and Osland (2004) concluded that one of the byproducts of the competency of self-awareness, a sense of humility, is an important competency for successful intercultural interaction. These findings are in harmony with the research literature in domestic management where self-awareness has been found to be one of the crucial competencies possessed by effective managers (Whetten & Cameron, 2005).

Exploration (EX) reflects openness towards and an active pursuit of understanding ideas, values, norms, situations, and behaviors that are new and different. It involves the willingness to seek to understand the underlying reasons for cultural

differences and to avoid stereotyping people from other cultures. It also includes one's capacity to actively take advantage of opportunities for growth and learning. It reflects a fundamental inquisitiveness, curiosity, an inner desire to learn new things, and the ability to learn from mistakes and to make adjustments to one's personal strategies to ensure success in social and work settings.

Tucker, Bonial, and Lahti (2004: 230) conceptualized it as "the capability to accept new ideas and see more than one's own way of approaching and solving problems." It is akin to the Big Five dimension of *Intellectance* or *Openness to Experience*, which reflects the "breadth, depth, originality, and complexity of an individual's mental and experiential life." Shaffer, et. al. (2006) stated that individuals high in *Intellectance*, as well as exhibiting other tendencies, are "more curious and eager to learn" new information about others and themselves; in their research it predicted expatriate work adjustment, contextual performance, and task performance.

This competency also emerged in reviews of the global leadership literature (Bird & Osland, 2004; Jokinen, 2005; Mendenhall & Osland, 2002; Osland, 2008) and has also found support in work by Kealey and his associates (Hudson & Inkson, 2006; Kealey, 1989, 1994, 1996; Kealey & Ruben, 1983) and others in the expatriate literature (Arthur & Bennett, 1995, 1997; Black & Gregersen, 1991; Mol, et. al., 2005; Moro Bueno & Tubbs, 2004; Ronen, 1989; Sinangil & Ones, 1997; Kühlmann & Stahl, 1996, 1998; Oddou & Mendenhall, 1984).

Based upon interviews with 90 senior executives and 40 nominated global leaders in 50 companies located in Europe, North America, and Asia, Black, Morrison & Gregersen (1999) found that inquisitiveness was the most important global competency within the constellation of competencies identified in their study. Also, Black & Gregersen (1991) found that individuals who took the initiative to learn about the new culture to which they were assigned to live and work in had higher levels of intercultural adjustment than did expatriates who did not do take such initiative or who relied only on company-provided training. Kealey (1996; 87) cited this as a primary competency in his review, stating that:

Being intrigued about different cultures and wanting to learn about them is associated with effective collaboration across cultures...this interest usually leads to a sincere desire to get to know the country, its people, and its traditions.

The extended effect of *Exploration* is that it often leads to a preparation and a motivation to exhibit or improve competencies associated with the *Interpersonal Engagement* dimension. The next section will review the *Interpersonal Engagement* dimension along with its two associated competencies, *Global Mindset* and *Relationship Interest*.

INTERPERSONAL ENGAGEMENT

In their review of the research, Mendenhall & Oddou (1985: 41) found that the

ability to develop positive relationships with host-nationals “emerged as an important factor in successful overseas adjustment (Abe & Wiseman, 1983; Brein & David, 1971, 1973; Hammer, et. al., 1978; Harris, 1973; Hawes & Kealey, 1981; Ratiu, 1983), accounting for large portions of the variance in the factor analytic studies studying adjustment (Hammer, et. al., 1978; Harris, 1973).”

Strong relationships with people from the new culture also serve as sources of information to help one understand the new culture and social support. The development of positive relationships is a critical aspect of effective intercultural job performance (Harrison & Shaffer, 2005; Mol et. al., 2005). Developing positive relationships depends in large part on one’s interest in learning about people from other cultures, their customs, values, etc. The more information that is known about them, the greater the common ground that can then become a more solid basis for an effective relationship. This factor is assessed in the IES using two scales, *Global Mindset* and *Relationship Interest*.

Global Mindset (GM) measures the degree to which one is interested in and seeks to actively learn about other cultures and the people that live in them. This learning can take place from such things as newspapers, the Internet, movies, foreign media outlets, course electives in school, or television documentaries. The degree to which one actively seeks these outlets, by one’s own choice, to expand personal knowledge about people and their cultures, reflects the strength of one’s global mindset. It provides the basis upon which one can interact more effectively with people from other cultures.

To be effective in a global or cross-cultural milieu, it is necessary to have a perspective of time and space that extends beyond one’s local milieu (Adler & Bartholomew, 1992; Boyacigiller, et. al., 2004; Kedia & Mukherji, 1999; Flango & Brumbaugh, 1974; Goldberg, 1976). This is an important orientation for global leaders to possess (Boyacigiller, et. al., 2004; Levy, et. al., 2007), and emerged in reviews of the literature on effective global leadership competencies (Bird & Osland, 2004; Mendenhall & Osland, 2002; Osland, et. al., 2006; Osland, 2008).

Our conceptualization of global mindset reflects the notion of cosmopolitanism of Levy, et. al. (2007) who argue, after reviewing the literature in this area, that cosmopolitanism “represents a state of mind that is manifested as an orientation toward the outside, the Other...a willingness to explore and learn from alternative systems of meaning held by others.” Similarly, in the expatriate and immigrant adjustment literature an interest in foreign cultures appears as a contributing variable to adaptation (Arthur & Bennett, 1995, 1997; Hudson & Inkson, 2006; Hull, 1978; Klineberg & Hull, 1979; Pruitt, 1978; Ronen, 1989; Ward & Searle, 1991; also see Ward, 1996).

Relationship Interest (RI) refers to the degree to which people have a desire and willingness to initiate and maintain relationships with people from other cultures. People high on this dimension work hard to develop relationships with others; Mendenhall & Oddou (1985) defined this competency as “the ability to develop long-lasting friendships with host nationals”. Black et. al., (1999) describe it as the ability to

“emotionally connect with others.”

This relationship between relationship development and adjustment to foreign cultures has remained constant in the literature since the publication of Mendenhall & Oddou’s 1985 review and categorization of the intercultural competencies that positively influence cross-cultural adjustment. In all of the reviews in both the global leadership and expatriate adjustment literature that we reviewed, the ability to create and maintain relationships with individuals in cross-cultural/global settings was found to be a key competency domain (Arthur & Bennett, 1995; Bhaskar-Shrinivas, et. al, 2005; Dinges & Baldwin, 1996; Jordan & Cartwright, 1998; Harrison, et. al., 2004; Kealey, 1996; Mendenhall, et. al, 2002; Mendenhall & Oddou, 1985; Mol, et. al, 2005; Oddou & Mendenhall, 1984; Ones & Viswesvaran, 1997; Osland, 2008; Ronen, 1989; Stahl, 2001; Thomas, 1998; Thomas & Lazarova, 2006).

Reviews of the literature have also shown specifically that the development of relationships is critical to cross-cultural effectiveness and adjustment, though this dimension has been classified using different terminology, such as *people orientation* (Shaffer, et. al., 2006) *interaction management* (Ruben & Kealey, 1979), *relationship building* (Kealey, 1996), *outgoingness* or *extraversion* (Arthur & Bennett, 1995; Ronen, 1989), *relational abilities* (Jordan & Cartwright, 1998; Thomas, 1998), *sociability* and *interest in other people* (Kealey & Ruben, 1983; Stahl, 2001), *interpersonal skills* (Hechanova, et. al., 2003) and *intercultural competence* (Dinges & Baldwin, 1996). Global leadership literature reviews similarly note that this is an important competency for effective intercultural interaction (Jokinen, 2005; Mendenhall & Osland, 2002).

Empirical studies continue to sustain the role of relationship development, and its attendant skills such as communication competence, as being critical to expatriate adjustment and intercultural competence (Arthur & Bennett, 1997; Bikson, Treverton, Moini, & Lindstrom, 2003; Black & Gregersen, 1991; Cui & Awa, 1992; Cui & Van Den Berg, 1991; Hammer, 1987; Hechanova, et. al., 2003; Kühlmann & Stahl, 1996, 1998; Martin, 1987; Martin & Hammer, 1989; Shaffer, et. al., 2006; Sinangil & Ones, 1997; Sudweeks, Gudykunst, Ting-Toomey, & Nishida, 1990; Thomas, 1998; Torbiorn, 1982).

For example, Waxin (2004) found that “social orientation” had a significant overall effect on French, German, Korean, and Scandinavian expatriates’ ability to adjust productively to interacting with Indians. Similarly, Tucker, Bonial, & Lathi (2004) found that the dimension in their model, *social interpersonal style*, which was made up of the variables of “interpersonal interest” and “social adaptability” was significantly related to intercultural adjustment in their sample of corporate expatriates.

Tsang (2001) argued that *extroversion*, which is positively related to *sociability* and *interpersonal involvement* would be positively related to general and interaction adjustment in his sample of expatriates. This hypothesis was supported in his findings, reinforcing similar findings from past studies (Parker & McEvoy, 1993; Searle &

Ward, 1990; Ward & Kennedy, 1993). Social support, a variable in Tsang's 2001 that he defined as "help received from other people when encountering difficulties in coping with a new environment," is similar to the aspect of relationship development, and was also found to significantly influence general and interaction adjustment in his study (Tsang, 2001).

Mendenhall & Oddou (1985) noted that exercise of relationship development had the effect of establishing friendships with host nationals who then took on mentoring roles to the expatriate, guiding "the neophyte through the intricacies and complexity of the new organization or culture, protecting him/her against faux pas and helping him/her enact appropriate behaviors." Bhaskar-Shrinivas, et. al., (2005) found strong support for this competency in their meta-analytic review of the expatriate adjustment literature, where they found that the variance explained by [relational skills] exceeded that explained by other predictors by 30 percent."

In the next section, we will review the last major domain area, *Hardiness*, followed by a detailed look at its two competencies, *Positive Regard* and *Emotional Resilience*.

HARDINESS

To work effectively with those who are culturally different and adapt to the new cultural environment, it is crucial to be predisposed to be open to differences in a positive cognitive/emotional way, and avoid being judgmental. Having a positive regard for cultural differences and people who are culturally different increases the potential for developing positive relationships. It increases the desire to learn more and better understand the new culture. In sum, it helps to build cultural bridges rather than build walls between cultures. However, even if an individual reflects the orientation just discussed, he/she will always run into encounters and challenges in intercultural settings that will cause some frustration and stress. Not always knowing what to do are stressful experiences; as a result, the ability to withstand stress and remain calm is also a critical competency for long term intercultural success.

Activities and attributes that serve to strengthen self-esteem, self-confidence, and mental hygiene are therefore key to intercultural effectiveness (Mendenhall & Oddou, 1985). We measure people's ability to effectively manage their emotions and stress, along with their ability to view other cultures and people from those cultures in positive ways and to be nonjudgmental about ideas and behaviors that are new within the factor of *Hardiness*. It is made up of two dimensions, *Positive Regard* and *Resilience*.

Positive Regard (PR) refers to the predisposition to view other cultures and people from those cultures from a positive perspective. This reflects a tendency to avoid negative stereotypes in favor of a more positive view of human nature. Higher scorers assume the best about people and are more accepting of different behaviors. They seldom resort to negative stereotypes about other cultures or people, but will tend to make positive assumptions instead. In turn, people from other cultures tend to respond

positively toward them, which leads high scorers to have more successful intercultural encounters and experiences and thus their levels of stress and frustration are lower. Low scorers have a tendency to hold negative assumptions about other cultures, making them more vulnerable to focusing on negative aspects of their interactions with people from other cultures. They are more likely to make sense of the world around them by negatively stereotyping people and the situations they encounter, and are less likely to give others the benefit of the doubt. As a result, this limits their ability to develop effective relationships with people from other cultures and thus increases their stress and frustration levels.

Osland (1995) found that expert interculturalists were able to maintain a paradox within themselves: simultaneously feeling both positive regard toward the host nationals yet at the same time being able to discern the faults or “dark side” of the local culture, so that they were “savvy” about the host nationals and their culture. Expatriates who were able to balance this paradox well were not taken advantage of by the people around them, but were instead accepted by them and were able to successfully work and live with them. She termed this the *Expatriate Marginality Paradox*, and noted that

"The first truth in this paradox, positive regard, means "thinking well of the local culture." It has been identified as one of the competencies possessed by effective U.S. Information Agency officials working abroad (McClelland and Dailey 1973). Positive regard for one's employees has also been found to be a competency of successful managers in the United States (Boyatzis, 1982). The other side of this paradox, being savvy about being taken advantage of by members of the local cultures, is usually more apparent to expatriates living in countries whose cultural attitudes toward honesty and manipulation differ from such attitudes in the United States. Another factor that affects whether expatriates experience this paradox is their perceptual system. Some people are innately suspicious of ethnic groups they do not understand. For them, being wary about being taken advantage of may be rooted in ignorance or ethnocentrism rather than in experience. (Conversely, sometimes locals really are trying to exploit expatriates who are unwilling to see it.) The inability to perceive the positive regard/caution paradox may also indicate a lack of cultural understanding.

Black (1990) and Shaffer et. al. (2006) also referred to the obverse of this competency as *ethnocentrism*, “the propensity to view one’s own cultural traditions and behaviors as right and those of others as wrong” and argued that this mindset interferes with making accurate perceptions in cross-cultural encounters. Shaffer et. al. (2006) found that *ethnocentrism* negatively predicted interaction adjustment and contextual performance, and strongly influenced withdrawal from assignment cognitions in their sample of expatriates.

This competency, though labeled by varying terms, appears both in the global leadership and in the expatriate literature as being related to intercultural effectiveness (Arthur & Bennett, 1995, 1997; Cui & Awa, 1992; Gersten, 1990; Ronen, 1989; Sinangil & Ones, 1997; Hudson & Inkson, 2006; Kühlmann & Stahl, 1996, 1998; McCall & Hollenbeck, 2002; Moro Bueno & Tubbs, 2004; Oddou & Mendenhall,

1984) and is also found.

Emotional Resilience (ER) refers to the extent to which a person has emotional strength and resilience to cope with challenging cross-cultural situations. Emotional resilience reflects the psychological hardiness that allows a global manager to carry on through difficult intercultural challenges. Individuals who can manage and control their emotions are also better equipped to deploy other global competencies than those who are low in emotional resilience.

This competency emerged in Mendenhall & Osland's 2002 review of the global leadership literature, and in Bird & Osland's 2004 review of global competencies. Emotional resilience is a common indicator of intercultural effectiveness in the expatriate literature as well (Arthur & Bennett, 1995, 1997; Caligiuri, 2000; Kealey, 1996; Ronen, 1989).

Emotional resilience is akin to the ability to carry on in the face of adversity, *perseverance*, which is described by Kealy (1996) in his review of the literature as being an important attribute of working in foreign cultures. He classifies it as being a key predictor of success in a cross-cultural/global work setting. Kelley and Meyers (1992) assert from their research that:

The emotionally resilient person has the ability to deal with stress feelings in a constructive way and to "bounce back" from them. Emotionally resilient people . . . have confidence in their ability to cope with ambiguity . . . and have a positive sense of humor and self-regard.

Various variables that conceptually related to the importance of *Resilience* in intercultural success include: *coping with stress* (Arthur & Bennett, 1995, 1997; Jordan & Cartwright, 1998; Kealey, 1996; Ones & Viswesvaran, 1997; Ronen, 1989; Thomas, 1998), *psychological hardiness* (Arthur & Bennett, 1995, 1997);

Caligiuri, 2000; Kealey, 1996; Mendenhall, 2001; Osland & Mendenhall, 2002; Osland, 2008; Ronen, 1989), *self-confidence* (Arthur & Bennett, 1995, 1997; Bhaskar-Shrinivas, et. al., 2005; Goldsmith, et. al., 2003; Hechanova, et. al., 2003; Jordan & Cartwright, 1998; Kealey, 1996), and *optimism* (Arthur & Bennett, 1995, 1997; Caligiuri, 2004; Jokinen, 2005; Kealey, 1996; Kühmann & Stahl, 1996, 1998; McCall & Hollenbeck, 2002; Ronen, 1989).

CONCLUSION

The body of theoretical and empirical research in global leadership competencies and development and in expatriate adjustment and performance provide strong support for the conceptual formulation of the three-factor framework as represented in the *Intercultural Effectiveness Scale (IES)*. Specifically, *Continuous Learning*, *Interpersonal Engagement* and *Hardiness* constitute three distinctive though related domains and each of these factors can be broken down into separate competencies, each

of which captures an important aspect of overall intercultural competency. A short overview of the process used to develop the IES inventory and its scales is provided below.

DEVELOPMENT OF THE IES INVENTORY ITEMS AND SCALES

In developing the Intercultural Effectiveness Scale, the conceptual domain presented earlier in this technical report was used to guide the writing of a large and content valid pool of self-report survey items. The goal at the early stage of item development was to generate a thorough set of items that would ensure a more than adequate coverage of the content domain across all of six facets of the intercultural competencies. In all, 115 self-report statements were written for the initial pool of items, all of which were written to allow for subject responses using a 5-point Likert format, ranging from 1="Strongly Disagree" 2="Disagree," 3="Neither Agree Nor Disagree," 4="Agree," to 5="Strongly Agree."

Once the initial pool of items was developed, an extensive pilot study was undertaken for the express purpose of collecting a data set sufficiently large to allow for stable psychometric analysis of the items and the attendant facet subscales. Subjects for the pilot study were recruited by the researchers from as many professional backgrounds, ethnic groups, and nationalities as possible. In the end, both randomly selected and convenience samples were used to recruit the pilot study subjects, with the express purpose of targeting a generalizable sample that would be as similar as possible in work, educational and demographic background as the eventual cross-cultural populations on whom the final validated version of the IES would be used. In the end, 2,308 subjects completed the pilot version of the IES, with the following self-report characteristics: age included 8% of subjects under age 20, 64% between 20 and 29 years, and 28% were age 30 years and older. In response to questions about "present work position," 2% of subjects self-identified as "top level executives," 12% as "middle management," 16% as "entry level or supervisory management," 38% as "hourly/non-supervisory," and 32% as "other" (including students). Fifty-seven percent of subjects self-identified as male, with the remaining 43% female. Although subjects indicated 69 different nationalities of origin, only 16 countries provided more than 10 unique subjects; when grouped by world regions, North America (i.e., Canada and the U.S.) provided 56% of subjects, Asian countries provided 26%, and Europe provided 11%, with the remaining 7% coming from countries across Latin America, Africa and the Middle East.

With a final usable sample size of 2,308 subjects, the pilot study provided more than the recommended minimum subject-to-item ratio of 5-to-1 in order to conduct stable psychometric analyses of Likert-scaled self-report surveys and questionnaires (Hair & Black, 1998; Nunnally & Bernstein, 1994). Standard survey construction procedures and techniques were used to reduce the initial pool of 115 items to the final set of 52 items for the present version of the IES. The overarching goal was to refine individual items and eliminate redundant or unnecessary items from the final version of the IES so as to obtain the most reliable yet parsimonious subscales across the six IES facets. The results of these scale refinement efforts are reported in the tables below, along with the coefficient alpha

reliabilities for each given scale.

Reference:

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy.

JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10, 85.

Description of Measure:

Defines empathy as the “reactions of one individual to the observed experiences of another (Davis, 1983).”

28-items answered on a 5-point Likert scale ranging from “Does not describe me well” to “Describes me very well”. The measure has 4 subscales, each made up of 7 different items. These subscales are (taken directly from Davis, 1983):

Perspective Taking – the tendency to spontaneously adopt the psychological point of view of others

Fantasy – taps respondents' tendencies to transpose themselves imaginatively into the feelings and actions of fictitious characters in books, movies, and plays

Empathic Concern – assesses "other-oriented" feelings of sympathy and concern for unfortunate others

Personal Distress – measures "self-oriented" feelings of personal anxiety and unease in tense interpersonal settings

Abstracts of Selected Related Articles:

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113– 126.

The past decade has seen growing movement toward a view of empathy as a multidimensional construct. The Interpersonal Reactivity Index (IRI; Davis, 1980), which taps four separate aspects of empathy, is described, and its relationships with measures of social functioning, self-esteem, emotionality, and sensitivity to others is assessed. As expected, each of the four subscales displays a distinctive and predictable pattern of relationships with these measures, as well as with previous unidimensional empathy measures. These findings, coupled with the theoretically important relationships existing among the four subscales themselves, provide considerable evidence for a multidimensional approach to empathy in general and for the use of the IRI in particular.

Pulos, S., Elison, J., & Lennon, R. (2004). Hierarchical structure of the Interpersonal Reactivity Index. *Social Behavior and Personality*, 32, 355-360.

The hierarchical factor structure of the Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davis, 1980) inventory was investigated with the Schmid-Leiman orthogonalization procedure (Schmid & Leiman, 1957). The sample consisted of 409 college students. The analysis found that the IRI could be factored into four first-order factors, corresponding to the four scales of the IRI, and two second-order orthogonal factors, a general empathy factor and an emotional control factor.

10. Опитувальник міжособистісних відносин (Interpersonal Reactivity Index, IRI)

INTERPERSONAL REACTIVITY INDEX

The following statements inquire about your thoughts and feelings in a variety of situations. For each item, indicate how well it describes you by choosing the appropriate letter on the scale at the top of the page: A, B, C, D, or E. When you have decided on your answer, fill in the letter next to the item number. READ EACH ITEM CAREFULLY BEFORE RESPONDING. Answer as honestly as you can. Thank you.

ANSWER SCALE:

	A	B	C	D	E
	DOES NOT				DESCRIBES
ME	DESCRIBE				VERY
	ME WELL				WELL

1. I daydream and fantasize, with some regularity, about things that might happen to me. (FS)
2. I often have tender, concerned feelings for people less fortunate than me. (EC)
3. I sometimes find it difficult to see things from the "other guy's" point of view. (PT) (-)
4. Sometimes I don't feel very sorry for other people when they are having problems. (EC) (-)
5. I really get involved with the feelings of the characters in a novel. (FS)
6. In emergency situations, I feel apprehensive and ill-at-ease. (PD)
7. I am usually objective when I watch a movie or play, and I don't often get completely caught up in it. (FS) (-)
8. I try to look at everybody's side of a disagreement before I make a decision. (PT)
9. When I see someone being taken advantage of, I feel kind of protective towards them. (EC)

10. I sometimes feel helpless when I am in the middle of a very emotional situation. (PD)

11. I sometimes try to understand my friends better by imagining how things look from their perspective. (PT)

1. Becoming extremely involved in a good book or movie is somewhat rare for me. (FS) (-)

2. When I see someone get hurt, I tend to remain calm. (PD) (-)

3. Other people's misfortunes do not usually disturb me a great deal. (EC) (-)

4. If I'm sure I'm right about something, I don't waste much time listening to other people's arguments. (PT) (-)

5. After seeing a play or movie, I have felt as though I were one of the characters. (FS)

6. Being in a tense emotional situation scares me. (PD)

7. When I see someone being treated unfairly, I sometimes don't feel very much pity for them. (EC) (-)

8. I am usually pretty effective in dealing with emergencies. (PD) (-)

9. I am often quite touched by things that I see happen. (EC)

10. I believe that there are two sides to every question and try to look at them both. (PT)

11. I would describe myself as a pretty soft-hearted person. (EC)

12. When I watch a good movie, I can very easily put myself in the place of a leading character. (FS)

13. I tend to lose control during emergencies. (PD)

14. When I'm upset at someone, I usually try to "put myself in his shoes" for a while. (PT)

15. When I am reading an interesting story or novel, I imagine how I would feel if the events in the story were happening to me. (FS)

16. When I see someone who badly needs help in an emergency, I go to pieces. (PD)

Before criticizing somebody, I try to imagine how I would feel if I were in their place. (PT)

NOTE:(-) denotes item to be scored in reverse
 fashion PT = perspective-taking scale
 FS = fantasy scale
 EC = empathic concern scale PD = personal distress scale

- A = 0
- B = 1
- C = 2
- D = 3
- E = 4

Except for reversed-scored items, which are scored:

- A = 4
- B = 3
- C = 2
- D = 1
- E = 0

Multidimensional Scale of Perceived Social Support

Instructions: We are interested in how you feel about the following statements. Read each statement carefully. Indicate how you feel about each statement.

- Circle the “1” if you **Very Strongly Disagree**
- Circle the “2” if you **Strongly Disagree**
- Circle the “3” if you **Mildly Disagree**
- Circle the “4” if you are **Neutral**
- Circle the “5” if you **Mildly Agree**
- Circle the “6” if you **Strongly Agree**
- Circle the “7” if you **Very Strongly Agree**

	Very Strongly Disagree	Strongly Disagree	Mildly Disagree	Neutral	Mildly Agree	Strongly Agree	Very Strongly Agree
1. There is a special person who is around when I am in need.	1	2	3	4	5	6	7
2. There is a special person with		2	3	4	5	6	7
		2	3	4	5	6	7

- whom I can share joys and sorrows. 1
3. My family really tries to help me. 1
4. I get the emotional help & support I need from my family. 1
5. I have a special person who is a real source of comfort to me. 1
6. My friends really try to help me. 1
7. I can count on my friends when things go wrong. 1
8. I can talk about my problems with my family. 1
9. I have friends with whom I can share my joys and sorrows. 1
10. There is a special person in my life who cares about my feelings. 1
11. My family is willing to help me make decisions. 1
12. I can talk about my problems with my friends. 1

Додаток Б

Тематичний план інтегрованої програми соціально-психологічного супроводу процесів формування й розвитку когнітивно-стильових особливостей пізнавальної діяльності особистості та оптимізації їх взаємодії у юнацькому віці

Заняття	Психологічний захід	Тема	Тривалість
1	Вступна бесіда.	Практичне заняття спрямоване на визначення свідомого вибору в житті молодшої людини. Шлях, який обираєш ти...	10 хв + 2.5
2	Міні-лекція про сфери свідомості (10 хв). Міні-лекція про структуру особистості за Е. Берном (10 хв). Міні-лекція про те, як можна змінити ставлення до життя (10 хв). Практичне заняття спрямоване на усвідомлення учасниками факту свого існування, формування вмінь спілкування із самим собою	Свідомість. Структура свідомості.	30 хв + 1.45
3	Міні-лекція «Техніки активації свідомості й вивчення станів свого «Я»	Вивчення особливостей власної особистості.	10 хв + 2.05

	<p>(10 хв.).</p> <p>Практичне заняття спрямоване на процес самопізнання своєї особистості; формування об'єктивного сприймання власної особистості; ознайомлення з можливими станами свого «Я».</p>		
4	<p>Інформаційне повідомлення «Техніки активації свідомості: відповідай, а не реагуй» (10 хв.).</p> <p>Практичне заняття спрямоване на розвиток самоконтролю та здатність розрізняти емоційні стани інших людей.</p>	Управління власними емоціями та почуттями.	10 хв + 2.05
5	<p>Міні-лекція «Техніки активації свідомості й прийняття власного «Я» (15 хв.).</p> <p>Міні-лекція «Техніки активації свідомості й моя доля. У чийх вона руках?» (15хв.).</p> <p>Практичне заняття</p>	Хто Я? Ціннісне ставлення до себе.	30 хв. + 1.45

	спрямоване на ціннісне ставлення до себе, сприяння усвідомленню важливості прийняття свого «Я»		
6	Міні-лекція «Техніки активації свідомості й прийняття інших людей» (20 хв.). Практичне заняття спрямоване на ціннісне ставлення до інших, необхідність взаємного прийняття для розвитку щирих відносин.	Ціннісне ставлення до інших людей.	20 хв. + 1.55
7	Міні-лекція «Техніки активації свідомості й самоставлення» (10 хв.). Практичне заняття спрямоване на розвиток самосвідомості, самопізнання учасників	Ціннісне ставлення до себе й світу.	10 хв. + 2.05
8	Практичне заняття спрямоване на застосування метафори для кращого розуміння самого себе, розвиток креативності.	Креативність.	2.15
9	Міні-лекція «Техніки активації свідомості й	Психологічні умови працездатності особистості.	10 хв. + 2.05

	<p>криза – найважливіший урок в житті людини» (10 хв.).</p> <p>Практичне заняття спрямоване на опанування психоемоційним станом в умовах життєвих криз, формування настрою учасників на роботу, створення умов для позитивного настрою, налаштування учасників заняття на робочий стан</p>		
10	<p>Практичне заняття спрямоване на встановлення психологічно комфортної дистанції спілкування з різними співбесідниками.</p>	<p>Я та моє оточення. Принципи успішної комунікації.</p>	2.15
11	<p>Міні-лекція «Техніки активації свідомості й почуття в нашому житті» (20 хв.).</p> <p>Практичне заняття спрямоване на опанування власними почуттями та розуміння інших</p>	<p>Принципи успішної взаємодії з іншими.</p>	20 хв. + 1.55
12	<p>Міні-лекція «Стилі спілкування. Асертивність та асертивна поведінка»</p>	<p>Спілкування. Стилі спілкування.</p>	50 хв. + 1.25

	<p>(15 хв.).</p> <p>Міні-лекція «Стилі спілкування. Асертивність та асертивна поведінка» (продовження) (20 хв.).</p> <p>Інформаційне повідомлення «Як навчитися бути асертивним» (15 хв.).</p> <p>Практичне заняття спрямоване на опанування уміннями спілкування</p>		
13	<p>Міні-лекція «Техніки активації свідомості й захист своїх індивідуальних прав» (20 хв.).</p> <p>Практичне заняття спрямоване на уміння встановлювати й поважати власну суверенність</p>	Психологічна суверенність.	20 хв. + 1.55
14	<p>Міні-лекція «Техніки активації свідомості й асертивна реакція на оцінки» (15 хв.).</p> <p>Практичне заняття спрямоване на навчання асертивно реагувати на оцінювання, впевнено й</p>	Інакшість. Повага до іншої точки зору.	15 хв. + 2.05

	гідно приймати критику і похвалу.		
15	<p>Дискусія «Як я розумію щастя?» (15 хв).</p> <p>Практичне заняття спрямоване на підвищення інтегрованості, емоційної стабільності в групі.</p>	<p>Групова згуртованість.</p> <p>Психологічний клімат групи.</p>	<p>15 хв. +</p> <p>2.00</p>
16	<p>Побудова моделі особистості усвідомлення орієнтирів для майбутнього росту (25 хв.). Практичне заняття спрямоване на розуміння механізму рефлексії, оцінку якісних змін в уявленні про свою особистість, визначення шляхів саморозвитку.</p>	<p>Рефлексія.</p>	<p>25 хв. +</p> <p>1.50</p>
17	<p>Інформаційне повідомлення «Самооцінка. Види самооцінки» (15 хв.).</p> <p>Практичне заняття спрямоване на формування позитивного самоствавлення.</p>	<p>Самооцінка як вагома складова самоствавлення.</p>	<p>15 хв. +</p> <p>2.05</p>
18	<p>Міні-лекція «Техніки</p>	<p>Самоактуалізація.</p>	<p>25 хв. +</p>

	<p>активації свідомості й самовдосконалення» (25 хв).</p> <p>Практичне заняття спрямоване на сприяння самопізнанню особистості, розкриттю власного потенціалу формування прагнення самовдосконалюватися, сприяння формуванню перспектив свого життя</p>		1.55
19	<p>Міні-лекція «Техніки активації свідомості й толерантність» (15 хв).</p> <p>Практичне заняття спрямоване на усвідомлення власної позиції, уміння обстоювати власну правоту, формування вміння знаходити компроміс.</p>	Принципи успішної життєдіяльності.	15 хв. + 2.05
20	<p>Міні-лекція «Техніки активації свідомості й особистість» (20 хв.).</p> <p>Міні-лекція «Унікальність людини» (15 хв).</p> <p>Практичне заняття</p>	Особистість – Індивідуальність – Цінність.	35 хв. + 1.45

	спрямоване на усвідомлення індивідуальності особистості й ціннісне ставлення до життя		
21	Міні-лекція «Техніки активації свідомості й гармонія в житті» (25 хв.). Практичне заняття спрямоване на Підсумкове заняття спрямоване на підведення результатів, визначення власних надбань, висловлення побажань.	Гармонія життя, гармонія особистості.	25 хв. + 1.55
		Загальна кількість годин	45 год. 15 хв.