

СООТНОШЕНИЕ ТИПА ДЕЙСТВИЯ ПЛАНИРОВАНИЯ И СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МЫШЛЕНИЯ

И.Н. Федекин¹

Набережночелнинский государственный педагогический университет
Россия, 423806, Татарстан, г. Набережные Челны, ул. Низаметдинова, 28
E-mail: ifedekin@mail.ru

АННОТАЦИЯ

Рассматривается вопрос об индивидуальных особенностях развития теоретического мышления в младшем подростковом возрасте. Вводится представление о связи формально-динамических особенностей мышления и содержательных мыслительных операций. В качестве показателя развития теоретического мышления рассматривается содержательное планирование. Рассматриваемая типология действия планирования основана на различении позиций, встречающихся в учебной деятельности.

В исследовании приведены результаты корреляционного анализа, на основе которого устанавливается связь типов действия планирования (содержательная операция теоретического мышления) и когнитивных стилей полнезависимость – полнезависимость, лабильность – ригидность, конкретность – обобщенность (формально-динамические особенности мышления).

Ключевые слова: действие планирования, когнитивный стиль, развитие теоретического мышления, младший подростковый возраст, учебная деятельность.

Благодарности: Выражаем признательность анонимным рецензентам редакции журнала «Вестник СамГТУ. Серия: Психолого-педагогические науки».

Введение

Сегодня система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова признается специалистами одной из тех образовательных систем начальной школы, которая в наибольшей степени соответствует новому ФГОС начального образования. Однако на практике учителей, работающих по этой системе обучения, не так много. Это делает вопрос о совершенствовании практики развивающего обучения (РО) и о психологическом сопровождении учебного процесса достаточно актуальным. Данная работа посвящена психологическим особенностям мышления детей, обучавшихся по программе РО.

¹Федекин Игорь Николаевич, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой «Психология и педагогика».

1. Обзор литературы

Теория учебной деятельности Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и система обучения, основанная на этой теории, хорошо известны психолого-педагогической общественности. Во многих работах [2, 3, 9], выполненных в рамках этой теории, показано, что в младшем школьном возрасте возможно с помощью специальных методов обучения сформировать основы теоретического мышления. Теоретическое мышление, согласно В.В. Давыдову [1], характеризуется прежде всего с содержательной стороны. Этот тип мышления формируется при усвоении системы теоретических знаний. Такая содержательная направленность теоретического мышления и отличает его от мышления эмпирического или формального.

С другой стороны, теоретический тип мышления характеризуется набором специфических интеллектуальных операций или действий, главными из которых являются рефлексивные операции. К таким действиям относятся рефлексия, анализ и планирование содержательного характера. Однако формально-динамическая, процессуальная сторона теоретического мышления практически не изучалась. Можно упомянуть лишь работы А.З. Зака. Например, в одной из них [5] главной особенностью теоретического мышления выступает его протекание «в уме», т. е. содержательные действия этого типа мышления могут и не опираться на наглядные представления. Однако такая характеристика теоретического мышления представляется «слабой».

Одной из причин отсутствия работ в этом направлении можно указать следующую. Формально-динамические особенности мышления в психологии понимаются как индивидуальные характеристики интеллектуальной деятельности, а теоретическое мышление понимается как основное психологическое новообразование младшего школьного возраста, то, что должно быть сформировано у всех школьников к концу начальной школы, т. е. теоретическое мышление не является индивидуальной особенностью, это возрастная особенность.

Но вместе с ростом интереса исследователей к вопросу индивидуализации учебной деятельности и теоретического мышления было отмечено, что младшие школьники могут иметь некоторые особенности учебной деятельности и мышления. Если обсуждать гипотезу Л.С. Выготского о развитии высших психических функций (а на этой гипотезе держится теория учебной деятельности), то результатом развития является именно индивидуальная психическая функция, пусть даже это будет теоретическое мышление.

Таким образом, возникает закономерный вопрос об индивидуальных характеристиках проявления теоретического мышления, иными словами, какими же формально-динамическими свойствами мышления должен обладать индивид, у которого теоретическое мышление оказалось сформированным в младшем школьном возрасте?

Этот вопрос невозможно разрешить без выяснения того, насколько оказалась учебная деятельность ребенка индивидуализированной. Ведь теоретически предполагается, что если ребенок полностью усвоил структуру учебной деятельности, то тогда у него и окажется сформированным теоретическое мышление. Но, как показывают данные многих исследований, к концу начального обучения индивидуализация учебной деятельности достигается далеко не у всех учащихся. А значит, не у всех учеников оказывается сформированным и теоретическое мышление.

Несформированность теоретического мышления проявляется в несформированности интеллектуальных операций (содержательные анализ, рефлексия и планирование), которыми этот тип мышления характеризуется. Формирование интеллектуальных операций проходит, как правило, ряд этапов, так что у некоторых школьников к окончанию начальной школы операции теоретического мышления находятся еще на промежуточных этапах становления. А это значит, что к началу подросткового возраста школьники уже должны различаться по формально-динамическим, процессуальным характеристикам мышления.

Типы действия планирования. Выделяя два типа мышления, эмпирический и теоретический, как два возможных подхода к познанию, В.В. Давыдов дал подробную характеристику этим видам мышления [1]. С точки зрения В.В. Давыдова, теоретическому мышлению присуща такая характерная черта, как осуществление его «в основном в плане мысленного эксперимента, для которого характерно выполнение человеком такого мыслительного действия, как планирование» [2]. Поэтому в данной работе планирование понимается как компонент теоретического мышления, как компонент обобщенного способа действия.

В предлагаемой работе типология рассматриваемых типов действия планирования [12] основана на различении позиций, встречающихся в учебной деятельности. Принято выделять следующие позиции участников совместной учебной деятельности, между которыми распределяются учебные действия [10, 11]:

«Учитель» – тот, кто владеет знанием и способом трансляции этого знания другим, незнающим. В этой позиции может выступать не только взрослый – профессионал, но и другой ребенок.

«Ученик» – тот, кто знает о своем незнании и владеет способами выхода за границы собственных знаний. В младшем школьном возрасте основным способом преодоления ограниченности своих знаний является учебное сотрудничество с учителем, инициированное учеником. Самостоятельность ребенка в постановке задач изменения собственных знаний и умений и поиске средств их решения составляет основу способности к самоизменению.

«Школьник» – тот, кто выполняет указания учителя.

Рефлексирующе-анализирующий тип. Дети этого типа в целом должны выделять те условия задачи, которые обязательно ограничивают круг возможных действий, отсекая при этом запрещенные действия, те, которые нельзя делать, решая задачу. Те условия, про которые в задаче напрямую, открыто не говорится, но которым предлагаемый способ действий должен удовлетворять, показывают, что же надо делать при решении задачи.

Дети этого типа хорошо осознают разницу действий из позиций «учителя», «школьника», «ученика», что проявляется в их умении, адресуясь к разным позициям, задавать качественно разные вопросы. Так, учителю дети с этим типом планирования задают вопросы относительно общего способа действий; сверстников спрашивают о разных вариантах решения; себя как школьника – что нельзя делать при решении задачи, каких условий нарушать нельзя; себя как ученика – как соединить в варианте решения способ решения и условия решения задачи. Поскольку дети этого типа освоили все позиции, то они предпочитают решать задачи самостоятельно, не прибегая ни к чьей помощи. В этом случае можно говорить об индивидуализации учебной деятельности и о появлении такой характеристики, как субъектность учебной деятельности, так как в своих ответах ученики этого типа проявляют важные качества субъектности: ориентация на самостоятельный поиск средств и способов решения задач, более полный учет условий решения задачи, инициативность в налаживании сотрудничества с учителем, адекватность оценки работы и т. д.

Анализирующий тип. Дети этого типа в основном направлены лишь на поиск тех условий задачи, которые обязательно ограничивают круг возможных действий, т. е. выделяют запрещенные действия, которые нельзя делать, решая задачу. При этом они не направлены на самостоятельный поиск новых условий задачи, условий, которые показывают, что же надо делать при решении задачи, а следовательно, самостоятельно не могут выявить общего способа решения задачи.

Дети этого типа преимущественно ориентированы на совместные учебные действия со сверстниками и с учителем. Поэтому они могут найти правильный вариант решения, только опираясь на работу группы. Эта группа детей может действовать в условиях обнаруженного незнания только вместе с другими сверстниками. Именно про таких детей Г.А. Цукерман [15] писала: «Если группа, получившая новую учебную задачу, сумеет выделить противоречие понятийного содержания как разницу мнений ее участников и обратиться к учителю с вопросом о способе согласования мнений, то можно считать, что эта группа занимает коллективную позицию учащегося». Однако позиция учащегося детьми этой группы не индивидуализирована.

Угадывающий тип. Дети этого типа вообще не ориентируются на условия задачи, часто вводя новые, не предусмотренные задачей, условия.

Дети этого типа при решении задач ориентированы только на учителя. Они освоили только одну позицию учебной деятельности – позицию школь-

ника. Дети этой группы избегают индивидуальных действий и не знают, как решать задачу вместе со сверстниками. При любом затруднении дети угадывающего типа обращаются к учителю с запросом о руководстве.

Понятие когнитивного стиля. Как отмечает М.С. Егорова [4], впервые термин «когнитивный стиль» появился в американской психологии в 1950–1960-х годах в рамках исследований, в которых на первый план вышли индивидуальные различия в восприятии, анализе, категоризации и воспроизведении информации. Индивидуально-своеобразные способы переработки информации (когнитивные стили) принципиально отграничивались от индивидуальных различий в успешности интеллектуальной деятельности. Иными словами, стилевой подход сформировался в качестве своего рода альтернативы тестологическому подходу. В частности, утверждалось, что когнитивные стили – это формально-динамические характеристики интеллектуальной деятельности, не связанные с содержательными (результативными) аспектами работы интеллекта. Кроме того, когнитивные стили трактовались как предпочтения относительно определенных способов интеллектуального поведения, которые в наибольшей мере соответствуют познавательным склонностям и возможностям данного субъекта. С этого времени термин широко применяется разными авторами, которые, понимая его по-разному, соглашались с тем, что в стилях отражаются не содержательные, а процессуальные особенности деятельности человека, а также разделяют убеждение в стабильности этой характеристики и в адекватности ее применения для описания по крайней мере нескольких уровней психологического функционирования (например, восприятия, мышления и т. д.).

В настоящее время существует множество определений понятия «когнитивный стиль». Когнитивный стиль – это характеристика способа познавательной деятельности; личностные факторы регуляции познания, стиль мышления и т. д. [14].

Таким образом, когнитивные стили указывают, по существу, на предпочитаемые конкретным человеком и типичные для него способы восприятия, запоминания, мышления и решения задач. Они рассматриваются как широкие стилистические особенности поведения, которые являются сквозными характеристиками способностей личности и проявляются во многих видах деятельности и способах действия [8], что наиболее интересно в рамках нашей проблемы. Исходя из этого, как подчеркивает ряд авторов [4, 7, 13], когнитивный стиль, в отличие от способности, относится к способу, а не к уровню выполнения деятельности.

В нашем исследовании изучались такие стили, как полнезависимость – полнезависимость, ригидность – гибкость когнитивного контроля, обобщенность – конкретность мышления [6].

2. Материалы и методы

Цель данной работы состоит в анализе связи между содержательными и формально-динамическими характеристиками мышления детей младшего подросткового возраста.

Гипотеза исследования: уровень развития содержательного действия планирования является фактором, обуславливающим проявление формально-динамических когнитивных особенностей.

Для экспериментального изучения связи когнитивных особенностей с типами планирования детей исследование проводилось на базе трех средних школ г. Набережные Челны. Исследование проводилось с 2015 по 2018 годы. В качестве испытуемых выступили учащиеся 5–7-х классов в возрасте 10–13 лет, всего 97 человек.

На первом этапе детям предлагалось выполнить тест, диагностирующий сформированность действия планирования, на основании которого были сформированы группы детей с рефлексивно-анализирующим (28 детей), анализирующим (35 детей) и угадывающим (34 ребенка) типом планирования.

На втором этапе исследования были выделены группы детей с различными типами планирования. Им предлагалось выполнить следующие тесты: тест Лачинса «Словесный лабиринт», «Толкование метафор и пословиц» и «Включенные фигуры» Г. Уиткина.

3. Результаты исследований

Обобщенные результаты исследований приведены в табл. 1–3.

Таблица 1

Результаты исследования по тесту «Словесный лабиринт», кол-во чел.

Когнитивный стиль	Тип планирования				
	Рефлексивно-анализирующий	Анализирующий	χ^2 Пирсона	Угадывающий	χ^2 Пирсона
Ригидность	2	29	35,67	34	54,37
Лабильность	26	6		–	

Таблица 2

Результаты исследования по тесту «Толкование пословиц и метафор», кол-во чел.

Когнитивный стиль	Тип планирования				
	Рефлексивно-анализирующий	Анализирующий	χ^2 Пирсона	Угадывающий	χ^2 Пирсона
Конкретность	–	11	10,66	31	51,06
Обобщенность	28	24		3	

**Результаты исследования по тесту «Полезависимость – полenezависимость»,
кол-во чел.**

Когнитивный стиль	Тип планирования				
	Рефлексивно-анализирующий	Анализирующий	χ^2 Пирсона	Угадывающий	χ^2 Пирсона
Полезависимость	2	7	2,1	30	40,43
Полenezависимость	26	28		4	

Полученные в исследовании результаты были подвергнуты корреляционному анализу, а именно показателем тесноты связи между величинами «тип планирования» и «когнитивный стиль» служил критерий согласия распределений χ^2 Пирсона при уровне значимости $\alpha=0,001$. Все параметры оказались достоверно различными на данном уровне значимости, кроме сходства рефлексивно-анализирующего типа планирования с анализирующим по когнитивному стилю полезависимость – полenezависимость.

Обсуждение и заключение

В результате проведения методики Лачинса была обнаружена следующая особенность: дети, которые имели угадывающий тип планирования, как правило, переносят на тестовую задачу способ решения предыдущих задач, не находя нового, рационального способа решения. В этом проявляется познавательная ригидность. И наоборот, дети с рефлексивно-анализирующим и анализирующим типами планирования решали данную задачу новым, рациональным способом, проявляя познавательную лабильность.

Полученные данные подтверждаются и данными, полученными с помощью методики «Словесный лабиринт». Дети с рефлексивно-анализирующим типом планирования, как правило, решали словесные лабиринты за небольшой промежуток времени, несмотря на отсутствие единого алгоритма решения задач, что свидетельствует о легкой переключаемости. Дети с угадывающим и анализирующим типами планирования, как правило, демонстрировали увеличение временных затрат на решение задач, а также их неравномерность по отношению друг к другу, что свидетельствует о трудностях переключения с одного способа на другой. Кроме того, для них было характерно несоблюдение правил выхода из лабиринта. Первое правило состояло в том, что вход в лабиринт начинается с правого нижнего угла, а выход из лабиринта находится в левом верхнем углу. Второе – передвигаться по лабиринту можно только ходом шахматной фигуры ладьи: только по прямой на любое количество букв. Третье – любая «пройденная» буква входит в зашифрованное слово, пропустить или перескочить ее невозможно. То есть дети этого типа вообще не ориентируются на условия задачи, вводя новые, не предусмотренные задачей условия. Это является характерным для угадывающего типа планирования.

При выполнении методики «Толкование метафор и пословиц» дети с угадывающим типом планирования, а также в большой степени и дети с анализирующим типом планирования продемонстрировали вязкость, стереотипность мышления, что выражалось в трудности переключения, перехода при интерпретации смысла от одной пословицы к другой. Они не умеют абстрагироваться от конкретной ситуации и целенаправленно выделить целый ряд других ситуаций, для которых верна данная метафора или пословица. Например, метафора «Заячья душа» объяснялась детьми так: «Заяц пугливый, он боится...», «У зайца есть душа. Заяц может делать добрые дела, так как у него есть душа». Либо же они понимали неверно ее смысл, например: «Ну, это, наверно, дух какой-то. Например, человек любил зайцев», «Быстрый, ловкий, не теряется». Пословица «Не все то золото, что блестит» понималась конкретно: «Есть деньги, которые не блестят», «Не все только золото, много чего может блестеть, например ключ» или «Железка блестит золотистая. Идет человек и видит золотая трубка. Продам и деньги получу, оказывается она не золотая». Пословицу «Яблоня от яблони недалеко падает» дети объясняли также в зависимости от конкретного содержания: «Яблоки падают под яблоню», «Ну недалеко, значит, падает, на землю же».

Дети с рефлексивно-анализирующим типом планирования, как правило, без видимых усилий выделяли условный смысл пословиц и метафор, легко формулировали его и адекватно переносили на другие ситуации. Например, метафора «Каменное сердце» ребенок объяснил так: «Человек никого не любит; близко к сердцу не принимает» или «Человек, который делает свое дело, не обращая внимания, что он приносит зло другим. Может, не любит». Пословицу «Не все то золото, что блестит» объясняли следующим образом: «Так говорят, например, про человека, который по внешности красив, а внутри – черствый, грубый», другую пословицу «Яблоко от яблони недалеко падает» девочка объяснила таким образом: «Например, человек перенимает привычки матери, бабушки». Пословица «Не по-хорошему мил, а по милому хорош» была интерпретирована так: «Если человек хороший, то не обязательно он тебе нравится; а если нравится – то хороший для тебя». Пословицу «Люблю его за обычай: кряхтит да везет» объяснили так: «Ему это не нравится, а он все равно делает», «Тяжело, но делает», «Если плохо, трудно, не жалуются, а делает». Кроме того, последние две пословицы дети с угадывающим типом планирования вообще не смогли объяснить, в отличие от других пословиц и метафор, которым они иногда давали объяснение, а иногда – нет.

Таким образом, дети с рефлексивно-анализирующим типом планирования продемонстрировали умение выполнять следующие две операции: умение абстрагироваться от конкретной ситуации и умение выделить ряд других ситуаций, для которых верна данная метафора или пословица.

Выполняя задания методики, выявляющей полезависимость – полнезависимость, дети также вели себя по-разному. Младшие подростки с угадывающим типом планирования часто отвечали неправильно, импульсивно. Ребенок, например, начинал показывать включенную фигуру и уже по ходу этого процесса понимал, что ошибся: «Ой, не так!». Дети же с рефлексивно-анализирующим типом, как правило, вначале спокойно и внимательно думали, а затем показывали правильный ответ.

Кроме того, нужно отметить, что во время проведения исследования дети с угадывающим типом планирования держали более близкую психологическую дистанцию: они рассказывали о себе, задавали экспериментатору вопросы, не касающиеся данного исследования. И наоборот, дети с рефлексивно-анализирующим типом внимательно слушали инструкции к тестам (как правило, они понимали их с одного объяснения), четко им следовали и были сосредоточены при выполнении заданий, не отвлекаясь на постороннее (шум за окном, упавшая ручка у экспериментатора и т. д.).

Проведенное исследование показывает, что младшие подростки с различными типами действия планирования имеют и различные когнитивные особенности. Установлена связь между типами планирования и проявлением когнитивных особенностей:

1. Дети, имеющие рефлексивно-анализирующий тип планирования, характеризуются тем, что:

- производят более полный учет условий решения задачи;
- чаще являются полнезависимыми;
- обнаруживают большую лабильность мышления;
- имеют более обобщенное мышление, способны к абстрагированию.

2. Дети с угадывающим типом планирования характеризуется тем, что:

- не ориентируются на условия задачи, вводя новые условия;
- чаще являются полезависимыми;
- мышление детей с этим типом планирования более ригидно;
- демонстрируют конкретность мышления, неумение абстрагироваться от конкретной ситуации.

3. Дети с анализирующим типом планирования имеют промежуточную характеристику по сравнению с двумя другими полярными типами действия планирования. Для детей с анализирующим типом планирования более свойственно следующее:

- выделение запрещенных действий при решении задачи;
- большая ригидность когнитивного контроля, но в то же время более выраженная способность к перестройке мыслительных процессов, т. е. они неспособны найти ошибку, но при указании на нее другим человеком способны эту ошибку устранить;
- они чаще являются полнезависимыми;
- имеют обобщенное мышление, способны к абстрагированию.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
3. *Давыдов В.В.* Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 5–13.
4. *Егорова М.С.* Проблема зависимости – независимости от поля и возможность ее исследования в генетике поведения // Вопросы психологии. – 1981. – № 4. – С. 161–168.
5. *Зак А.З.* О развитии у младших школьников способности действовать «в уме» // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 146–151.
6. Когнитивная психология: учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЭР СЭ, 2002. – 480 с.
7. *Корнилова Т.В., Парамей Г.В.* Подходы к изучению когнитивных стилей двадцать лет спустя // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 140–146.
8. Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии / Под общ. ред. А.А. Крыловой, С.А. Маничевой. – СПб.: Питер, 2000. – 560 с.
9. Психическое развитие младших школьников / Ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
10. *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Встреча с «Родителями» и «Мудрецами» // Семья и школа. – 1990. – № 1. – С. 26–28, 52.
11. *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Встреча с «Учителем» и «Умельцем» // Семья и школа. – 1990. – № 2. – С. 33–36.
12. *Федекин И.Н.* Психолого-педагогические условия становления субъекта самозменения: автореферат дисс.. канд. психол. наук. – М.: ПИ РАО, 2001. – 24 с.
13. *Холодная М.А.* Когнитивные стили и интеллектуальные способности // Психологический журнал. – 1992. – Т. 3. – № 3. – С. 84–93.
14. *Холодная М.А.* Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуально-го интеллекта. – Киев: УМК ВО, 1990. – 73 с.
15. *Цукерман Г.А.* Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 3–18.

Поступила в редакцию 14.01.2019
В окончательном варианте 27.02.2019

UDC 159.9

THE CORRELATION BETWEEN TYPE OF PLANNING ACTION AND A STYLE OF FEATURES THINKING

I.N. Fedekin¹

Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

28, Nizametdinova str., Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, 423806, Russia

E-mail: ifedekin@mail.ru

¹*Igor N. Fedekin, Cand. Psych. Sci., Head of Psychology and Pedagogy Department.*

ABSTRACT

The article discusses the issue of the individual characteristics of the development of theoretical thinking in the early adolescence. It introduces the idea of the relationship of formal-dynamic features of thinking and meaningful mental operations. As an indicator of the development of theoretical thinking is considered meaningful planning. The typology of planning action considered in the article is based on the distinction of positions encountered in educational activities.

The study presents the results of a correlation analysis, on the basis of which a relationship is established between the types of planning actions (meaningful operation of theoretical thinking) and cognitive styles of field dependence-independence, lability-rigidity, concreteness-generality (formal-dynamic features of thinking).

Key words: *the planning action, cognitive style, the development of theoretical thinking, younger adolescence, learning activities.*

Acknowledgements: *We Express our gratitude to the anonymous reviewers and the editorial Board of the journal "Vestnik Samgtu. Psychological and Pedagogical Sciences"*

REFERENCES

1. Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii (logiko-psikhologicheskie problemy postroeniya uchebnykh predmetov) [Types of generalization in learning (logical and psychological problems of building subjects)]. Moscow: Pedagogika, 1972. 424 p.
2. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental education]. Moscow: Intor, 1996. 544 p.
3. Davydov V.V. Uchebnaya deyatelnost': sostoyanie i problemy issledovaniya [Educational activities: state and problems of research] // Voprosy psikhologii. 1991. No. 6. Pp. 5–13.
4. Egorova M.S. Problema zavisimosti-nezavisimosti ot polya i vozmozhnost' ee issledovaniya v genetike povedeniya [The problem of dependence-independence from the field and the possibility of its research in the genetics of behavior] // Voprosy psikhologii. 1981. No. 4. Pp. 161–168.
5. Zak A.Z. O razvitii u mladshikh shkol'nikov sposobnosti deistvovat' «v ume» [On the development of the ability of younger schoolchildren to act "in the mind"] // Voprosy psikhologii. 1981. No. 5. Pp. 146–151.
6. Kognitivnaya psikhologiya: Uchebnik dlya vuzov [Cognitive psychology: Textbook for universities] / Pod red. V.N. Druzhinina, D.V. Ushakova. Moscow: PER SE, 2002. 480 p.
7. Kornilova T.V., Paramei G.V. Podkhody k izucheniyu kognitivnykh stilei dvadtsat' let spustya [Approaches to the study of cognitive styles twenty years later] // Voprosy psikhologii. 1989. No. 6. Pp. 140–146.
8. Praktikum po obshchei eksperimental'noi i prikladnoi psikhologii [Workshop on general experimental and applied psychology] / Pod obshch. red. A.A. Krylova, S.A. Manichev. Saint-Petersburg: Piter, 2000. 560 p.

9. Psikhicheskoe razvitie mladshikh shkol'nikov [The mental development of Junior schoolchildren] / Red. V.V. Davydova. Moscow: Pedagogika, 1990. 160 p.
10. *Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A.* Vstrecha s «Roditelyami» i «Mudretsami» [Meeting with "Parents" and "Sages"] // *Sem'ya i shkola*. 1990. No. 1. Pp. 26–28, 52.
11. *Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A.* Vstrecha s «Uchitelem» i «Umel'tsem» [Meeting with "Teacher" and "Handyman"] // *Sem'ya i shkola*. 1990. No. 2. Pp. 33–36.
12. *Fedekin I.N.* Psikhologo-pedagogicheskie usloviya stanovleniya sub"ekta samoizmeneniya [Psychological and pedagogical conditions of the formation of the subject of self-change]: avtoreferat diss. ... k. psikhol. nauk. Moscow. PI RAO, 2001. 24 p.
13. *Kholodnaya M.A.* Kognitivnye stili i intellektual'nye sposobnosti [Cognitive styles and intellectual abilities] // *Psikhologicheskii zhurnal*. 1992. Vol. 3. No. 3. Pp. 84–93.
14. *Kholodnaya M.A.* Kognitivnye stili kak proyavlenie svoebraziya individual'nogo intellekta [Cognitive styles as a manifestation of an originality of individual intelligence]. Kiev: UMK VO, 1990. 73 p.
15. *Tsukerman G.A.* Opyt tipologicheskogo analiza mladshikh shkol'nikov kak sub"ektov uchebnoi deyatel'nosti [The experience of typological analysis of younger schoolchildren as subjects of educational activity] // *Voprosy psikhologii*. 1999. No. 6. Pp. 3–18.

Original article submitted 14.01.2019

Revision submitted 27.02.2019