



УДК 371.33

КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ УЧЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Криворотова Э.В.

*доктор педагогических наук, профессор департамента методики обучения
институт педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

nanoring@mail.ru

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются вопросы, непосредственно связанные с обозначением роли понятия «когнитивные стили учения» в протекании языкового образовательного процесса и в формировании лингвистического мышления обучающихся. В связи с тем, что наше представление о лингвистическом мышлении сводится к пониманию его как качественно нового образования личности, которое берет свое начало в таких процессах, как изучение теории языка и формирование лингвистических компетенций, и вместе с тем характеризуется мыслительными операциями, отличающимися высоким уровнем совершенства, умением осуществлять вероятностное прогнозирование, положительной мотивацией процесса овладения лингвистическими знаниями и умениями и творческим отношением к процессу овладения языком, это понятие оказывается связанным с понятием «когнитивные стили» как по линии личностной структуры, так и по линии некоторой дифференциации уровней сформированности и особенностей осуществления как мыслительных операций, так и вероятностного прогнозирования. Кроме того, процесс решения познавательной задачи может рассматриваться как речевое пространство, дающее возможность*

эффективно реализовать особенности когнитивного стиля и применить имеющиеся знания в новых условиях.

Ключевые слова: когнитивные стили, лингвистическое мышление, языковой образовательный процесс, вероятностное прогнозирование.

COGNITIVE TEACHING STYLES AND THEIR ROLE
IN THE FORMATION OF LINGUISTIC MENTALITY OF STUDENTS

Krivorotova E.V.

*doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Teaching
Methods of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education*

Moscow City University,

Moscow

nanoring@mail.ru

Abstract. *This article discusses issues directly related to the designation of the role of the concept of "cognitive learning styles" in the course of the language educational process and in the formation of linguistic thinking of students. Due to the fact that our understanding of linguistic thinking comes down to understanding it as a qualitatively new formation of the personality, which originates in such processes as the study of language theory and the formation of linguistic competencies, and at the same time is characterized by mental operations characterized by a high level of perfection, the ability to carry out probabilistic forecasting, a positive motivation for the process of mastering linguistic knowledge and skills and a creative attitude to the process of language acquisition, this concept is associated with the concept of "cognitive styles" as along the line of personal structure, and along the line of some differentiation of the levels of formation and features of the implementation of both mental operations and probabilistic forecasting. In addition, the process of solving a cognitive problem can be considered as speech space that makes it possible to effectively implement the peculiarities of a cognitive style and apply existing knowledge in new conditions.*

Keywords: *cognitive styles, linguistic thinking, language educational process, probabilistic forecasting*

Введение

В современных условиях школьного освоения русского языка, когда обучающемуся необходимо выполнять поисковые задания, зачастую предполагающие наличие у школьников осознания на достаточно высоком уровне лексико-грамматических значений языковых явлений и их особенностей, возникает необходимость сформировать у обучающихся высокоразвитое *лингвистическое мышление*. Данное понятие, с нашей точки зрения, есть качественно новое личностное образование, уходящее своими корнями в процессы изучения теоретических аспектов языка и формирования лингвистических компетенций. Вместе с тем лингвистическое мышление характеризуется совершенными мыслительными операциями, способностью осуществлять вероятностное прогнозирование, стремлением накапливать лингвистические знания и развивать умения, творчески подходить к изучению языка (Криворотова, 2021, с. 7). Несомненно, овладение языком и собственно словом во всем многообразии его значений есть важнейшее условие интеллектуального развития человека, позволяющего адекватно оценивать и явления окружающей действительности, и свое место в ряду этих явлений, организуя целесообразное общение с этой действительностью, поскольку именно «нейрофизиологическая природа слова обеспечивает изначальный уровень понимания между людьми» (Леонович, 2020, с. 49).

Материалы и методы

В исследованиях современных психологов, занимающихся проблемой когнитивно-стилевого подхода, намечены новые пути изучения мышления и интеллекта, ученые рассматривают возможности воздействовать на их эффективное развитие. В частности, психологи выделили в особую группу присущие каждой личности индивидуальные интеллектуальные различия, непосредственным образом влияющие на выбор тех или иных способов интерпретации полученной извне информации и ее структурирования. Кроме того, исследователи сделали вывод, что посредством когнитивных стилей дается

характеристика структуры сферы познания, то есть ее качественно иной стороны, определяющей, *каким образом* человек думает. Психологами также введен в научный обиход «безоценочный взгляд на индивидуальные интеллектуальные возможности человека» (Холодная, 2004, с. 96), что, по нашему мнению, имеет большое значение для методической сферы.

Итак, благодаря появлению в науке понятия «когнитивные стили» появилась возможность дифференцировать интеллектуальные возможности человека не на уровне высокие / низкие, а обладающие набором и других качеств. За счет изучения специфики когнитивных стилей учения педагогика может в несколько иных условиях рассматривать формирование лингвистического мышления учащихся, как важный фактор их интеллектуального развития, поскольку каждый из когнитивных стилей учения входит составной частью в словесное мышление.

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что значительную роль в формировании лингвистического мышления обучающихся играет уровень владения когнитивными стилями учения. Современные исследователи в области психологии понимают под ними психические свойства, от которых берет начало формирование произвольного интеллектуального контроля, являющегося составной частью метакогнитивного опыта личности (Холодная, 2004, с. 254). С одной стороны, когнитивные стили способны оказывать влияние на продуктивные возможности интеллекта индивидуума, а с другой, они регулируют поведение человека в социуме, воздействуют на особенности организации его личности. М.А. Холодная дает более завершенное, как нам представляется, определение понятия когнитивных стилей: «индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего» (Холодная, 2004, с. 38).

Особо подчеркнем: отличия в том, как разные люди воспринимают, понимают и интерпретируют происходящее вокруг них, зависят главным образом от того, каков уровень структурной организации их понятийной

системы. В свою очередь, этот уровень у каждого человека определяется степенью различения и объединения понятий.

По мнению современных психологов, в числе которых А.Н. Воронин, В.Н. Дружинин, М.А. Холодная, посредством когнитивных стилей, то есть особенностей восприятия, понимания и объяснения окружающего мира, у человека проявляются его индивидуальные интеллектуальные возможности при взаимодействии с реальностью.

Таким образом, когнитивные стили, подобно интеллектуальным способностям, являются формами интеллектуальной деятельности, проявляющимися по-разному, но сходными по своей глубинной психологической природе. Например, с помощью когнитивных стилей характеризуются те или иные аспекты *непроизвольно осуществляемого интеллектуального контроля*: «категориальное регулирование процесса переработки информации, специфика ментального сканирования, имплицитная обучаемость, структурирование воспринимаемого материала в зависимости от контекста, оперативная трансформация имеющихся перцептивных и семантических схем, пути подавления импульсивной экспрессии, мониторинг происходящего в аспекте возможных последствий» (Холодная, 2004, с. 251).

Результаты

Таким образом, применительно к той методической области, что рассматривает проблемы формирования лингвистического мышления обучающихся, анализ самого понятия когнитивного стиля и учет его характерных черт позволяет более полно и комплексно осветить проблему различения уровней сформированности лингвистического мышления.

Безусловно, любая методическая концепция при ее описании предполагает наличие двух пластов – декларативного и практического, о чем писал В.А. Ясвин (Desyaeva, 2020, с. 48). Объяснением тому служит некоторый конфликт между теоретическими выкладками и возможностями их воплощения в жизнь. С одной стороны, на формирование лингвистического мышления влияет главным образом достигнутый уровень сформированности понятийного, абстрактного, то

есть теоретического, мышления, а с другой, наблюдается зависимость дальнейшего интеллектуального развития личности обучающегося от его уровня сформированности лингвистического мышления. Ведь, вводя в свой лексикон лингвистические термины и свободно оперируя фактами языка, он в полной мере овладевает инструментом мышления. Кроме того, немаловажную роль в организации обозначенного процесса играет методическая составляющая: «тексты, организующие познавательный диалог с методологической смысловой доминантой, содержат специальные маркеры, к которым следует отнести ментальную лексику: лексику ментального действия (*рассмотреть, выяснить, проанализировать, определить, разобраться, убедиться* и под.), лексику интеллектуального воздействия (*объяснить, запутать, убедить* и под.) и лексику конкретных аналитических действий (*выделить, сравнить, распределить* и под.) (Криворотова, 2021, с. 219), что ориентирует овладевающего языком и адекватными способами выражения мысли человека в выборе направления того или иного интеллектуального действия. Кроме того, осуществляя научную и собственно учебно-научную коммуникацию, очевидно, следует иметь в виду, что «содержательная часть научной коммуникации, то есть собственно общение по предмету науки, более всего является передачей информации» (Лосев, 1983, с. 9), но при этом любая диалогичность предполагает проявление некоторых отношений между коммуникантами, проявляющихся на вербальном уровне.

Важно в полной мере осознать непосредственную связь проблемы соотношения языка и мышления с проблемой интеллектуального развития, ведь между грамматической и логической формами нельзя поставить знак равенства, одновременно понятие «грамматическая форма» включает в себя такие взаимосвязанные компоненты в речи, как звук, представление и значение. Из этого очевидно, что появление грамматических форм на синтаксической основе, осознание обучающимися имеющихся различий и быстрое улавливание, переработка и нахождение наиболее подходящих способов вербального выражения – показатели высокого уровня интеллектуального развития.

Обсуждение результатов

А.А. Потебня в свое время указал на необходимость выделять различия между логическими и грамматическими категориями, причем в качестве последних он называл категории числа, падежа, времени. Как известно, в зависимости от уровня обобщения в мышлении выделяются определенные логико-предметные категории, такие как предмет и его признак, действие и его признак, время, место, или пространство, количество, сравнение, причина, следствие. Чтобы обеспечить обучающихся прочными знаниями в области русского языка, помочь им на высоком уровне овладеть грамматическими значениями, учитель должен решить достаточно сложную задачу: грамотно организовать работу над теми языковыми средствами, которые служат для выражения логико-предметных категорий. Чтобы достичь поставленной цели, необходимо в процессе учебной деятельности сформировать у школьников умение понимать, что скрывается за грамматическими значениями слов.

Соответственно, чтобы свободно ориентироваться в многообразии грамматических значений, нужно развить способность осуществлять мыслительные операции, имеющую непосредственное отношение к следующим общелогическим умениям: определять, к какому виду относятся сами понятия и отношения между ними, давать понятиям полную логическую характеристику; составлять схемы, демонстрирующие родовидовые отношения между понятиями; формулировать определения понятий; находить и корректировать ошибки в готовых определениях; выделять в заданных понятиях общий признак; дифференцировать понятия по классам на основе определенных признаков, то есть осуществлять классификацию понятий; вычленять среди предложенных суждений истинные и ложные; производить переход от общих суждений к частным и в обратном порядке; приводить доказательства в защиту той или иной мысли или опровергать ее.

Именно осуществление данных операций с использованием лингвистических понятий формирует систему учебно-языковых умений.

Отдельно взятые понятия, как известно, в своей совокупности образуют

систему, при этом наблюдается зависимость уровня организации структуры понятийной системы каждого человека от того, как соотносятся процессы дифференциации и интеграции, а именно: выбран конкретный либо абстрактный стиль концептуализации действительности. Если при конкретном стиле проявление процессов дифференциации и интеграции понятий минимальное, то в абстрактном стиле концептуализации действительности, наоборот, дифференциация и интеграция выражены в высшей степени (Ясвин, 2001, с. 34). Психологи разделили всех обучающихся на 4 группы. Критерием такого распределения послужил главным образом уровень концептуальной сложности их понятийных систем.

Первый уровень. Понятия дифференцированы и интегрированы в минимальной степени: какие-то из них изолированы друг от друга, могут комбинироваться в соответствии с жесткими, фиксированными правилами, любому объекту присущ лишь один способ интерпретации. Этот уровень отличается категоричностью в оценке вещей, не приемлет относительности: черное или белое, без полутонов. Это подтверждается, например, при усвоении синтаксических понятий, когда языковой материал рассматривается односторонне. К примеру, на вопрос, заданный на уроке изучения грамматических особенностей слов (определения падежа или синтаксической функции): «Чем различаются выделенные слова?

*На пригорке росли **три березки**.*

*На пригорке мы увидели **три березки**»,*

обучающиеся часто отвечают следующим образом: «В первом предложении не говорится, что мы видели эти березки, а во втором говорится, значит, мы там были и видели».

Второй уровень. Наблюдается усиливающаяся тенденция дифференциации понятий, но все еще их недостаточная интеграция: обучающиеся демонстрируют, что они способны использовать альтернативные правила и оценки, умеют обобщать свои впечатления, связывая их друг с другом, но одновременно с этим порой колеблются в принятии самостоятельных

решений, могут часто менять свою точку зрения, проявлять активный протест против нормативных запретов.

Ярким примером отнесенности к такому уровню является рассуждение обучающегося о том, что глаголы *видеть*, *ненавидеть* и т. д. имеют личные окончания первого спряжения, так как являются исключениями. В этом случае мы наблюдаем отсутствие понимания собственно формулировки правила об определении спряжения глагола с безударным личным окончанием.

Третий уровень. На этом уровне отмечается довольно высокая дифференциация и интеграция понятий: их формулировка осуществляется с учетом множества характеристик объекта, восприятие отличается многосторонностью, наблюдается существенное расширение поля альтернативных интерпретаций. Обучающиеся получают способность под разным углом анализировать собственное поведение, тем самым у них формируется умение рефлексии. Прежде чем принять то или иное решение, им приходится перерабатывать, интерпретировать большой объем информации. Находящихся на этом уровне обучающихся отличает, прежде всего, открытость новому опыту, даже если он имеет характеристику противоречивого. У учащихся возникают предпосылки будущего планирования.

Именно обучающиеся, обладающие третьим уровнем структурной организации их понятийных систем, в состоянии выявить, к примеру, определительное значение зависимого слова в примыкании и соотнести его с определением как членом предложения.

Мой друг живет в доме (каком?) напротив.

На завтрак принесли кофе (какой?) по-турецки.

Четвертый уровень. У обучающихся наблюдается максимально выраженная дифференциация и интеграция понятий: они могут соотносить, связывать и обобщать самый разнородный на первый взгляд материал. Такие ученики демонстрируют в большей мере теоретический уровень понимания реальности (причинный, категориальный, генетический), высокую познавательную направленность, что, в частности, проявляется на уровне

анализа текста, в процессе выявления, к примеру, тех особенностей лексического значения слова, которые присущи слову именно в данном тексте.

К числу важнейших параметров абстрактного мышления, мышления понятиями, то есть теоретического, принадлежит мышление вероятностями, которое, как очевидно из самого термина, предполагает опору не на воспринимаемые органами чувств предметы и явления, а на расчет степени вероятности (возможности) предполагаемых характеристик и взаимосвязей. Причем у многих психологов есть все основания утверждать, что основой интеллекта необходимо считать именно вероятностное прогнозирование. При этом возможности опоры на осуществление вероятностного прогнозирования в процессе овладения грамматическими значениями обусловлены сегодня и тем, что «в современной образовательной парадигме преодолевается односторонность в восприятии любого языкового явления, т. е. только его лингвистическая сторона, во внимание принимается живая социальная природа языка, его диалогическая направленность» (Дейкина, 2019, с. 46), чему способствует включение обучающегося в процессе овладения множеством лексико-грамматических значений в диалог, являющийся средством смыслообразования, личностно ориентированного образования в обучении (Криворотова, 2021, с. 220).

Выступая одной из важнейших черт теоретического мышления, мышление вероятностями крайне важно для достижения высоких результатов в процессе формирования лингвистического мышления, в целом влияющего на развитие интеллекта обучающихся. В частности, данная характеристика мышления играет большую роль при решении познавательных задач, когда необходимо именно распознать у конкретного лингвистического явления вероятность появления или наличия тех или иных функций. Так, рассматривая на уроках русского языка тему «Главные и второстепенные члены предложения», учитель может включать в познавательные задачи материал следующего плана: когда инфинитив может употребляться в функции главных членов предложения, а когда – в роли второстепенных. И поскольку система лингвистических знаний включает в себя

знания декларативные (формулируемые и осознаваемые) и процедурные, с помощью последних можно определить основания выбора того или иного действия и способа его выполнения (Криворотова, 2021, с. 46), то собственно процесс решения познавательной задачи может рассматриваться как речевое пространство, дающее возможность эффективно реализовать имеющиеся знания в новых условиях.

Проиллюстрируем вышесказанное познавательной задачей, предполагающей выявление вероятности функции инфинитива в роли члена предложения.

Познавательная задача. В предложении *Мы решили отдохнуть и остановились у реки* слово *отдохнуть* является частью глагольного сказуемого.

Может ли слово *отдохнуть*, по вашему мнению, быть определением или обстоятельством в каком-нибудь другом предложении? Попробуйте составить такие предложения.

Чтобы ученик мог правильно ответить на вопрос данной задачи, он должен знать, какие синтаксические функции присущи инфинитиву в русском языке. Кроме того, ему потребуются знания соответствующего языкового материала, чтобы подобрать примеры, иллюстрирующие синтаксические функции инфинитива. В данном случае обучающийся должен составить два предложения, в одном из которых слово *отдохнуть* было бы определением, а в другом – обстоятельством. Таким образом, ученик должен уметь дифференцировать значения определений и обстоятельств как членов предложения. При наличии данного умения он может составить такого рода предложения: *Туристы приняли решение отдохнуть. Мы выбрали отдохнуть в лес.*

Познавательная задача. Верно ли, что инфинитив может в предложении быть как главным, так и второстепенным членом? Каким? Аргументируйте свой ответ, составив недостающие предложения.

1. *В середине лета у нас появилась возможность (какая?) отдохнуть.*
2. *Он взял рюкзак, палатку и уехал (куда?) отдохнуть.*

Если у учащегося развито вероятностное мышление (мышление

вероятностями) и он наделен знаниями о способах выражения главных и второстепенных членов предложения, то он решит эту задачу следующим образом: инфинитив, вероятнее всего, в предложении может выполнять функции и главных, и второстепенных членов.

Общеизвестно, что мышление может быть как продуктивным, так и репродуктивным. В первом случае может решаться какая-то важная проблема, вырабатываться новая стратегия, то есть результатом продуктивного мышления всегда является что-то новое. В другом же случае мы имеем дело с репродуктивным, то есть воспроизводящим, мышлением, хотя такое разграничение поддерживают не все ученые, поскольку, с точки зрения отвергающих возможность выделения репродуктивного мышления исследователей, если речь идет о мышлении, то оно должно, по сути, являться творческим, продуктивным, самостоятельным.

Вместе с тем следует признать, что далеко не каждому человеку присущ высокий уровень развития мышления, предполагающий умение осуществлять продуктивное, творческое, эвристическое мышление. Дело в том, что для него необходимы, во-первых, способности, данные человеку изначально, с рождения, а во-вторых, понятийный аппарат, который может быть сформирован у него, только если он достиг высокого уровня развития теоретического мышления (абстрактного мышления, мышления понятиями).

Нам представляется целесообразным, что, анализируя специфику процесса мышления и потенциала интеллектуального развития обучающихся, следует акцентировать внимание на описании наиболее значимых составляющих этих явлений, а также всесторонне изучить оптимальные условия, обеспечивающие их развитие и дальнейшее совершенствование.

Развивающая функция определяет стабильное функционирование в неразрывном единстве всех компонентов обучения, благодаря чему происходит восприятие обучающимися собственной деятельности и, как следствие, достижение *планируемого уровня интеллектуального развития* в условиях получения знаний в общеобразовательной школе.

По нашему мнению, в данном положении есть спорный момент, в роли которого выступает утверждение о *планируемом уровне интеллектуального развития*, ведь он может быть гораздо ниже интеллектуальных сил и возможностей учащегося, заложенных в нем изначально, с рождения, но выше интеллектуальных возможностей того, кто этот уровень запланировал. В результате может возникнуть дисбаланс в протекании процесса умственного развития и его оценке. По этому поводу М. Монтень верно отметил: «Так как ум наш укрепляется общением с умами сильными и ясными, нельзя и представить себе, как много он теряет... в каждодневном соприкосновении и общении с умами низменными и ущербными» (Монтень, 1998, с. 331–332).

Мы считаем, что уровень интеллектуального развития можно объективно определить, исходя из анализа степени обученности и, что, пожалуй, будет еще достовернее, оценив степень обучаемости школьника. Ведь под недостаточной развитостью может в одно и то же время скрываться недостаточная степень овладения знаниями, умениями и навыками творчества. Ввиду этого целесообразно утверждать, что интеллектуальное развитие имеет своей отправной точкой, ключевым моментом обучение умениям и способам получения знаний. Кроме того, достижение высокого уровня их усвоения во многом зависит от данного условия. Вместе с тем следует признать, что продуктивность усвоения учащимися знаний и формирования их способностей определяется когнитивными структурами, генетически заложенными в человеке с рождения.

Опираясь на работы, освещающие на своих страницах проблемы интеллекта, можно заключить, что к определению данного понятия имеются различные подходы. Большинство психологов сходятся во мнении, что интеллекту присуща сложная организация, в его структуре выделяются различные составляющие: как общие, так и специфические. Непосредственно интеллект и интеллектуальные способности характеризуются целостностью внутренних структур, контролирующей потоки новой информации и обеспечивающих ее полноценное восприятие и трансформацию, что в итоге

приводит к значительному приросту новых знаний.

В науке за годы ее существования оформились разные теории, главное назначение которых – дать ответ на вопрос: в чем заключается сущность мышления? Представим классификацию этих теорий.

1. Теории, опирающиеся на гипотезу о том, что интеллектуальные способности даны человеку природой изначально и не претерпевают никаких изменений на протяжении всей его жизни. Мы считаем, что данное положение подкрепляется тем, что у человека действительно на генетическом уровне заложены предпосылки когнитивного стиля мышления, имеющего тенденцию к запрограммированному развитию. Ввиду существования такой ограниченности, из-за которой человеку не представляется возможным покинуть пределы заданного когнитивного стиля, план развития его интеллекта не подлежит изменению.

2. В русле других теорий провозглашается идея, что интеллектуальные задатки, которыми человек наделен с рождения, формируются и развиваются главным образом в процессе приобретения жизненного опыта, по мере взросления. С нашей точки зрения, эти теории имеют право на существование, так как правомерно признают возможности развития интеллекта в границах определенного когнитивного стиля.

3. Некоторые теории интеллекта отрицают врожденность умственных способностей, но вместе с тем признают необходимость их развивать на протяжении всей жизни. Слабым звеном этих концепций нам представляется мнение о неврожденности умственных способностей, ведь подчас люди, условия рождения и жизнедеятельности которых во многом схожи, существенно отличаются уровнем своего интеллектуального развития.

Объединяющим звеном представителей разных концепций является поддерживаемая ими идея о том, что у каждого человека есть потенциал по части развития, совершенствования своего интеллекта, во многом это достижимо в результате овладения индивидом своим родным языком. Данную обусловленность можно аргументированно объяснить существованием

взаимосвязи языка и образа мышления.

С одной стороны, в языке отражаются черты языковой действительности, имеющие непосредственное отношение к использующим этот язык в процессе коммуникации носителям культуры; с другой – в процессе изучения лексического и прочих уровней родного языка мировоззрение человека меняется под его воздействием, а также под влиянием культуры. Таким образом, как считает А.Д. Шмелев, в словах с лингвоспецифическими элементами в своей структуре образ мышления носителей языка в одно и то же время и отражается, и формируется, создается (Шмелев, 2002, с. 296).

По мысли А.Ф. Лосева, истинная теория мышления непременно должна базироваться на осознании пережитого опыта, понимании его непрерывности, что играет роль условий возникновения и функционирования комплексных факторов. Итак, согласно данному утверждению, в процессе мышления различные группы факторов неизбежно соприкасаются друг с другом, тем или иным образом взаимодействуют, поскольку существуют в объединяющем их сознании (Лосев, 1983, с. 107).

Вышесказанное дает основания утверждать, что язык служит инструментом, с помощью которого воплощаются и закрепляются в сознании процессы мышления. В то же время, говоря о соотношении языковых единиц и внеязыковой действительности, мы должны принимать во внимание то обстоятельство, что функцию последней может выполнять как реальный, так и вымышленный мир (Шмелев, 2002, с. 35).

Итак, позиция А.Ф. Лосева, утверждавшего, что язык – это не только реальная действительность, но и предполагаемая, воображаемая, а в некоторых случаях и фиктивная, сознательно искаженная, вымышленная, видится нам правомерной (Лосев, 1983, с. 181).

Заключение

Таким образом, интеллектуальное развитие характеризуется такими важными параметрами, как сформированность глубокого, гибкого, мобильного, оперативного, доказательного, креативного ума; достижение более высокого

уровня индивидуального когнитивного стиля учения, что предполагает наряду с совокупностью полученных знаний и умений внесение существенных изменений в понятийную систему по части ее структурной организации. Тем самым обуславливается потребность в совершенствовании путей и способов восприятия и интерпретации окружающей действительности.

На наш взгляд, на интеллектуальное развитие обучающегося на уроках русского языка непосредственным образом влияют следующие важнейшие условия: необходимый уровень сформированности лингвистического мышления; адекватность приемов и методов развития интеллектуальных способностей школьника; положительная мотивация познавательной деятельности, базирующейся на социальном взаимодействии.

Когнитивно-стилевой подход позволил выявить особую группу специфических различий в интеллектуальной деятельности, присущих каждому индивиду. Эти отличительные черты во многом определяют способы переработки и организации информации и вместе с тем относят обучающегося к конкретному когнитивному стилю получения знаний, который коренным образом влияет на развитие лингвистического мышления. Вот почему сформированность в рамках одного когнитивного стиля наиболее эффективных способов переработки и организации информации может служить достоверным критерием высокого уровня развития интеллектуальных качеств обучающихся.

Литература

1. Дейкина, А.Д. (2019) Аксиологическая методика преподавания русского языка. М.: МПГУ.
2. Криворотова, Э.В. (2021) Усвоение школьниками особенностей словоизменительной парадигмы глагола в процессе решения познавательных задач: когнитивный подход. *Среднее профессиональное образование*, 2021, № 6 (310), 45-51 3
3. Криворотова, Э.В. (2019) Формирование лингвистического мышления школьников-билингвов на уроках русского языка. М.: Экон-Информ». 4

4. Леонович, Е.Н. (2020) Основы построения системы филологического образования. М.: Экон-Информ. 5
5. Лихачев, С.В. (2018) Основы научной коммуникации. М.: Экон-Информ. 6
6. Лосев, А.Ф. (1983) О коммуникативном значении грамматических категорий. *Языковая структура*. М.: МГПИ. 7
7. Монтень, М. (1988) Опыты. М.: Феникс. 8
8. Холодная, М.А. (2004) Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е издание. СПб: ПИТЕР. 10
9. Шмелев, А.Д. (2002) Русский язык и внеязыковая действительность. М.: Языки славянской культуры. 9
10. Ясвин, В.А. (2001) Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл. 11
11. Desyaeva, N. D., Assuirova, L. V., Krivorotova, E. V., Khaimovich, L. V., (2020) The models of the reader's cognitive dialogue with the text and their teaching potential. DOI: [10.15405 / epsbs.2020.11.03.24](https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.03.24). *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. — s. 219-225 2