Л. В. Савельева

СТРАТЕГИИ ОВЛАДЕНИЯ ОРФОГРАФИЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ И КОГНИТИВНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ

В статье обобщаются результаты констатирующего эксперимента, проведенного в рамках исследования языкового образования в начальной школе как процесса реализации потенциальных познавательных возможностей учащихся (на примере обучения орфографии). Автором предпринята попытка выявить типологические характеристики стратегий овладения орфографией и когнитивные предпосылки их формирования. Анализ экспериментальных данных позволяет утверждать, что на усвоение орфографии влияют особенности стилей кодирования информации и когнитивные стили. Наиболее эффективными следует признать стратегии, для которых характерны осознание учащимися потребности в орфографических знаниях и опора на адекватные когнитивные схемы, обеспечивающие полноту ориентировочной основы орфографических действий. Задачей следующего этапа исследования является разработка методической модели обучения орфографии, обеспечивающей реализацию потенциальных познавательных возможностей младших школьников и развитие этого потенциала.

Современная трактовка языкового образования, предложенная Т. Г. Рамзаевой, позволяет рассматривать его как «процесс и результат познавательной деятельности, направленной на овладение языком и речью, на саморазвитие и становление ученика как личности»[1]. Становление личности учащихся и сохранение их индивидуальности должно осуществляться при изучении всех подсистем языка, в том числе и в процессе формирования орфографических умений. Одним из условий реализации личностноразвивающей функции языкового образования является исследование познавательных возможностей младших школьников.

Н. С. Рождественский, завершая ретроспективный анализ методики начального обучения правописанию, отмечал, что в попытках решить многообразные проблемы, связанные с усвоением грамотного письма, мы «часто не видим учеников, которые по-разному воспринимают материал, по-разному работают, по-разному учатся»[2]. Психологи и методисты, по мнению Н. С. Рождественского, должны изучить конкретные затруднения младших школьников, создать их типологию и на этой основе определить закономерности обучения правописанию. Конкретизируя направления подобных исследований, Н. С. Рождественский размышляет о разных путях (теоретическом и практическом) порождения обобщений, о роли различных факторов (слухового восприятия, зрения, артикуляционных ощущений) в образовании орфографического навыка, о роли анализа и синтеза, о различиях в уровне осознания изучаемых языковых явлений.

Если принять за аксиому тот факт, что разные дидактические и методические системы, различные технологии поразному влияют на результаты обучения, в том числе и на развитие ребенка, то более перспективным представляется создание не типологии затруднений, а типологии потенциальных возможностей овладения правописанием учащимися начальной школы.

Понятием, которое объединяет достаточно разнородные познавательные воз-

можности учащихся и концентрирует внимание исследователей на своеобразии предпочитаемых способов интеллектуальной деятельности, является познавательный стиль. К разновидностям познавательных стилей в психологии относят стили кодирования информации, стили переработки информации (когнитивные стили), стили постановки и решения проблем, стили познавательного отношения к миру[3]. Для процесса усвоения орфографии в начальной школе наиболее значимыми представляются стили кодирования информации и когнитивные стили.

Стилями кодирования информации М. А. Холодная называет субъективные средства, с помощью которых человек представляет (отображает) в своем опыте окружающий мир. Выбор этих средств зависит от характера соотношения первой и второй сигнальных систем и доминирования определенной модальности опыта (слуховой, зрительной, кинестетической и др.).

Под когнитивным стилем в психологии понимают систему предпочтительных способов приема и переработки информации (А. В. Либин)[4], индивидуально-своеобразные способы переработки информации (М. А. Холодная), устойчивые индивидуальные особенности познавательных стратегий (Г. Клаус). Оперирование данным понятием позволяет отказаться от оценки способностей с помощью уровневых характеристик и прийти к пониманию того, что «успешность выполнения одной и той же деятельности у разных людей обеспечивается разными путями»[5].

В результате взаимовлияния когнитивного стиля и обучения рождаются индивидуальные способы деятельности учащихся в конкретной учебной ситуации, которые называют стилями учения, или учебными стратегиями (М. А. Холодная), индивидуальными стилями учебной работы (В. С. Мерлин, Е. А. Климов)[6], стратегиями усвоения (Г. Клаус), способами учебной работы (И. С. Якиманская)[7]. Поскольку учебная стратегия формируется и проявляется в конкретной учебной ситуации, то данный термин можно уточнять за счет указания на предметную область или виды деятельности учащихся (например, стратегия решения задач, стратегия вычислений). В связи с этим в рамках данного исследования оправданным представляется применение понятия «**стратегии овладения орфографией**».

Психологи называют стратегией как сознательно составленный план поведения или действия, так и бессознательную программу действия[8]. Г. В. Ейгер и И. А. Раппопорт отмечают, что правильная стратегия действия или деятельности в целом может быть интуитивно найдена или усвоена в процессе обучения[9]. По мнению В. Д. Еремеевой, стратегия может существовать и проявляться в виде неосознанных предпочтений при выборе способов познавательной деятельности, поэтому термин «стратегия» применим по отношению к младшим школьникам и даже по отношению к дошкольникам[10]. В контексте методического исследования актуальным представляется, во-первых, сопоставление интуитивно избранных младшими школьниками стратегий овладения орфографией по степени эффективности; во-вторых, определение условий становления наиболее эффективных стратегий.

На этапе констатирующего эксперимента была предпринята попытка выявить особенности стратегий овладения орфографией в начальной школе и когнитивные предпосылки их формирования**.** В ходе эксперимента были обследованы учащиеся 27 классов различных школ Санкт-Петербурга (около 500 че-

ловек). Анализ экспериментальных данных осуществлялся в следующих направлениях:

1) оценивались проявления стратегий овладения орфографией в конкретных орфографических действиях по таким параметрам, как потребность в орфографических знаниях (наличие или отсутствие сомнений при письме), владение орфографическими обобщениями (особенности когнитивных схем), способность к интуитивной орфографической грамотности;

2) определялись когнитивные предпосылки формирования стратегий овладения орфографией, в частности, такие, как стили кодирования информации и стили переработки информации (когнитивные стили);

3) устанавливалась зависимость результативных и процессуальных характеристик орфографических действий младших школьников от когнитивных предпосылок формирования этих действий.

Для выявления результативных и процессуальных характеристик орфографических действий использовались такие методы, как анализ письменных работ (диктант), наблюдения за деятельностью учащихся в ходе решения орфографических задач, устный и письменный опросы учащихся.

К результативным характеристикам орфографических действий были отнесены такие показатели, как общее количество орфографических ошибок и количество ошибок на неизученные орфограммы (интуитивная орфографическая грамотность). К процессуальным характеристикам — потребность в орфографических знаниях (наличие или отсутствие сомнений при письме), особенности когнитивных схем (уровень владения орфографическими обобщениями). Последний показатель может рассматриваться как процессуально-результативная, а не только как процессуальная характеристика.

В эксперименте участвовали учащиеся вторых и третьих классов четырехлетней начальной школы. Всем младшим школьникам был предложен один текст диктанта, но учащимся вторых классов — в сокращенном варианте. По ходу записи текста учащиеся должны были подчеркивать те написания, которые вызывают у них сомнения (субъективные орфограммы), и те написания, которые являются орфограммами (объективные орфограммы).

После написания диктанта учащиеся письменно отвечали на следующие вопросы:

1. *Сомневаешься ли ты в написании слов, когда пишешь диктанты, изложения, сочинения?*

2. *Часто или редко у тебя возникают сомнения?*

3. *Знаешь ли ты, когда нужно сомневаться? Если знаешь, приведи примеры.*

Результаты диктанта и письменного опроса учащихся сведены в общую таблицу (табл. 1) с целью обнаружения взаимосвязи между орфографической грамотностью (результативная характеристика) и наличием либо отсутствием сомнений при письме (процессуальная характеристика). Содержание письменного опроса было направлено на выявление субъективной оценки учащимися собственного опыта мыслительной деятельности во время письма. Для получения более объективной информации о наличии сомнений и об их частоте данные письменного опроса соотносились с количеством субъективных орфограмм, отмеченных младшими школьниками в тексте диктанта. Выяснилось, что субъективная оценка собственных орфографических действий часто не совпадает с реальной ситуацией: только один ученик

из тех, кто считает, что не испытывает сомнений, не подчеркнул ни одной субъективной орфограммы. В ходе дополнительного обследования, проведенного с помощью устного опроса, подобных учащихся обнаружить не удалось. Все младшие школьники показали экспериментатору написания, которые вызывают у них сомнения, и отметили эти написания в тексте диктанта.

Можно предположить, что отрицательно ответили на вопрос о наличии сомнений в процессе письма те школьники, которым трудно фиксировать моменты возникновения этих сомнений. Недостаточную достоверность субъективных оценок младших школьников подтверждает и тот факт, что во всех группах (среди ответивших, что сомневаются часто, редко или не сомневаются) встретились учащиеся, отметившие одинаковое количество субъективных орфограмм. Однако именно субъективная оценка младшими школьниками собственных действий в процессе письма была избрана в качестве одного из основных критериев при установлении зависимости между различными показателями орфографических действий. Высказываясь относительно сомнений при письме, оценивая свои сомнения как частые или редкие, младшие школьники фактически оценивают собственные потребности в орфографических знаниях.

Появление сомнений при письме и их фиксацию можно рассматривать как начальный этап становления рефлексивности орфографических действий. В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев считают, что остановка, прекращение хода какого-либо процесса является одним из первых условий развертывания рефлексии[11]. Н. П. Микушева раскрывает деятельность ученика на данном этапе следующим образом: «Если решалась задача и возникла непреодолимая трудность или сомнение в правильности выбранного пути решения, решение приостанавливается»[12]. На следующем этапе ученик фиксирует факт остановки и пытается осознать причины прекращения деятельности. Представляется, что именно на данном этапе деятельности в процессе письма ребенок должен осознать потребность в орфографических знаниях.

Таблица 1

Орфографическая грамотность младших школьников и необходимость орфографических знаний

Количественные данные	Субъективная оценка потребности в орфографических знаниях											
	Сомнения при письме возникают **часто**				Сомнения при письме возникают **редко**				Сомнения при письме **не возникают**			
Показатели орфографической грамотности (кол-во ошибок)	0	1–2	3–5	>5	0	1–2	3–5	>5	0	1–2	3–5	>5
Количество учащихся	12	16	28	33	29	35	40	32	4	5	10	12
Общее количество учащихся в группе	89				136				31			
Количество учащихся с разными показателями орфографической грамотности, %	31		69		47		53		29		71	

Анализ данных табл. 1 позволяет констатировать, что подавляющее большинство обследованных учащихся (89%) фиксируют собственные сомнения при написании слов с орфограммами. Из тех, кто не фиксирует свои сомнения при письме, могут себе позволить не сомневаться всего 1,5% опрошенных (четыре человека), так как они не допустили орфографических ошибок в диктанте.

Из таблицы видно, что ни оценка собственных сомнений как частые, ни ощущение их отсутствия не приводят к однозначно положительным или однозначно отрицательным результатам. Количество учащихся, успешных и неуспешных в орфографическом отношении, в первой и третьей группе почти совпадает: **31%** учащихся **1-й** группы и **29%** учащихся **3-й** группы либо не имеют ошибок, либо имеют не более двух ошибок; **68%** учеников **1-й** группы и **71%** учеников **3-й** группы имеют от трех до 15 ошибок (15 ошибок обнаружено у ученика из группы часто сомневающихся).

Наибольшее количество учащихся, не допустивших ошибок или допустивших не более двух ошибок, оказалось среди тех, кто оценивает свои сомнения как редкие (47%). Наиболее продуктивной, таким образом, оказалась стратегия, позволяющая ученику ощущать сбалансированность осознаваемых и неосознаваемых (интуитивных) орфографических действий.

В табл. 2 представлены результаты анализа ответов учащихся на третий вопрос («Знаешь ли ты, когда нужно сомневаться? Если знаешь, приведи примеры»). Вариантов ответов на третий вопрос учащимся не предлагалось, поэтому они были свободны в выборе формулировок и в отборе примеров. Данные табл. 2 позволяют соотнести объективную и субъективно осознаваемую необходимость знаний об ориентирах орфографических действий с особенностями когнитивных схем у учащихся разных групп.

Таблица 2

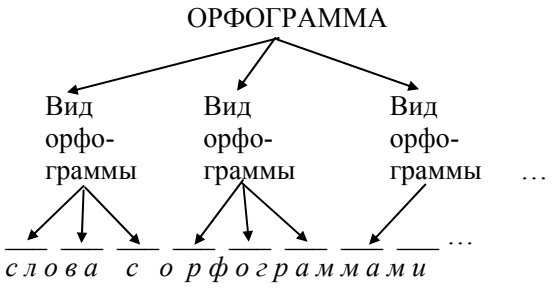
Необходимость знаний о признаках орфограмм и владение ориентировочной основой орфографических действий (особенности когнитивных схем)

Количественные и качественные данные	Субъективная оценка потребности в знаниях о признаках орфограмм											
	Сомнения при письме возникают **часто**				Сомнения при письме возникают **редко**				Сомнения при письме **не возникают**			
Уровень владения ориентировочной основой орфографических действий	-	К	О-1	О-2	-	К	О-1	О-2	-	К	О-1	О-2
Кол-во учащихся	9	34	19	16	20	59	32	22	8	12	10	1
Кол-во учащихся, не допустивших ошибок в диктанте	-	2	1	11	4	6	2	12	1	2	-	1

Можно утверждать, что информация об ориентировочной основе орфографических действий необходима почти всем обследованным учащимся (98,5%) за исключением четырех человек, которые не осознают своих сомнений и не допускают ошибок. В большой группе учащихся, нуждающихся в знаниях об орфографических ситуациях, можно выделить несколько подгрупп. Так, семь человек (2,7% учащихся), возможно, не сомневаются при письме только потому, что не знают, в каких ситуациях это нужно делать (не владеют ни общими, ни частными признаками орфограмм). Данная информация для них объективно необходима, но потребности в ней они не ощущают. Особого внимания заслуживают те ученики, которые считают, что испытывают сомнения при письме (часто или редко), но информацией об ориентировочной основе действия не располагают, поэтому ответили отрицательно на третий вопрос. Таких учащихся оказалось 11% от числа опрошенных. Остальные учащиеся (86%) ответили, что знают, в каких случаях нужно сомневаться, и смогли привести примеры, но использовали различные способы аргументации.

Анализ высказываний и примеров позволяет выделить особенности когнитивных схем, на которые опираются младшие школьники в ориентировочной части орфографических действий. Когнитивными схемами психологи называют внутренние умственные психологические структуры, с помощью которых человек воспринимает, преобразовывает и хранит информацию. Они называются также матрицами, шаблонами, сетками, моделями, «сквозь которые» или посредством которых человек смотрит на окружающий мир. Как отмечает Н. И. Чуприкова, чем лучше развиты эти схемы, тем больше у человека возможностей получения, анализа и синтеза информации. Она подчеркивает важность внутренних абстрактно-обобщенных когнитивных схем-репрезентаций для процесса распознавания класса типовых задач и орфограмм[13]. По мнению М. А. Холодной, при отсутствии либо при неадекватности когнитивной схемы невозможно полноценное усвоение соответствующего понятия «в силу ошибки отнесения конкретного объекта к категории»[14]. П. Я. Гальперин считал приоритетной задачей формирование в процессе обучения обобщенных схем действительности, которые становятся объединяющими схемами отдельных действий. Эти схемы не только аккумулируют познавательный опыт, но и являются мощными орудиями мышления[15].

Применительно к орфографическим действиям в роли объединяющей может выступать схема, включающая как общие, так и частные признаки орфографических явлений. Полнота ориентировочной основы орфографических действий (адекватность когнитивной схемы) достигается при условии, если ребенок владеет понятием орфограммы, общими и частными признаками орфограмм и способен иллюстрировать понятие, называя виды орфограмм и конкретные слова с орфограммами. Условное пространственное изображение когнитивной схемы, обеспечивающей полноту ориентировочной основы орфографических действий, может выглядеть следующим образом:



В ответах на третий вопрос было выявлено три основных способа аргументации.

1-й способ (конкретный, в табл. 2 и 3 обозначен символом **К*)***: аргументация с опорой на конкретные примеры слов с орфограммами. В этом случае ребенок приводит одно или несколько слов и подчеркивает в них орфограммы (со<u>л</u>нце, п<u>и</u>сьмо).

2-й способ (обобщенный первого уровня, в табл. 2 и 3 обозначен символом **О-1*)***: аргументация с опорой на названия орфограмм или перечисление опознавательных признаков наиболее распространенных орфограмм.

Варианты ответов:

- *«Надо сомневаться, когда есть непроверяемые гласные и согласные».*
- *«Сомневаюсь, когда гласная стоит не под ударением».*
- *«Когда есть безударные гласные, парные согласные».*

3-й способ (обобщенный второго уровня, в табл. 2 и 3 обозначен символом **О-2*)***: аргументация с опорой на понятие «орфограмма» либо существенные признаки понятия (наличие ситуации выбора, трудное место и т. д.).

Варианты ответов:

- *«Сомневаюсь, когда в слове есть орфограмма».*
- *«Сомневаюсь, когда есть выбор в написании».*

Встречались и комбинированные варианты ответов, когда учащиеся объединяют два (третий и второй, второй и первый) либо все три способа, например:

- *«Пассажир, богатство. Непроверяемые гласные или согласные»* (первый и второй).
- *«Сомневаться нужно в орфограмме: уд<u>и</u>вительный — д<u>и</u>во»* (первый и третий).
- *«Сомневаться нужно, когда в слове есть орфограмма: безуд. гл. в корне слова (ч<u>и</u>жи), непроизн. согл. в корне слова (мес<u>т</u>ность)» и т. д.* Приводится еще пять примеров названий орфограмм и примеров к ним (первый, второй и третий способы).

Об адекватности когнитивной схемы, обеспечивающей полноту ориентировочной основы орфографических действий, можно судить, если соотнести количество учащихся, использующих те или иные способы аргументации, с количеством безошибочно написанных диктантов в каждой группе. Из табл. 3 видно, что 39 учащихся используют **третий способ** аргументации, т. е. опираются на **обобщение второго уровня** (по терминологии П. Я. Гальперина, действуют по третьему типу ориентировки). Из них 24 (**61,5%** учащихся) написали диктант без ошибок. Среднее количество ошибок в данной группе — **0,6** ош./чел.

При отрицательном ответе на третий вопрос уровень владения ориентировочной основой орфографических действий не может быть зафиксирован (в табл. 2 и 3 данная группа отмечена символом «-»). Интересно, что 13,5% учащихся этой группы не допустили ошибок в диктанте.

Наибольшее количество учащихся (105 человек) используют первый способ аргументации (**конкретный**). Из них только 10% учащихся не допустили ошибок в диктанте. Среднее количество ошибок в группе — **4,8** ош./чел., то есть в восемь раз больше, чем в первой группе.

Самые низкие результаты — в группе учащихся, которые используют **второй способ** аргументации (обобщение первого уровня). В этой группе всего **5%** безошибочных работ. Среднее количество ошибок — **7,2** ош./чел.

Таблица 3

Владение ориентировочной основой действия (особенности когнитивных схем) и орфографическая грамотность младших школьников

Уровень владения ориентировочной основой орфографических действий	-	К	О-1	О-2
Количество учащихся в группе	37	105	61	39
Количество учащихся, не допустивших ошибок в диктанте (процент от количества учащихся в группе)	5 (13,5)	10 (10)	3 (5)	26 (61,5)

Таким образом, наименее адекватной следует признать когнитивную схему, которая не содержит ни наиболее общих, ни конкретных признаков явлений, которые могут быть отнесены к одной категории. Максимально адекватной является схема, включающая признаки самой высокой степени обобщенности. В этом случае она разворачивается (или может быть развернута) таким образом, что в нее органично встраиваются менее обобщенные (видовые) и конкретные признаки орфограмм. Можно утверждать, что опора на подобные когнитивные схемы способствует формированию полной ориентировочной основы действия и, в конечном итоге, приводит к орфографической грамотности.

Данные констатирующего эксперимента позволяют сделать вывод о том, что младшие школьники потенциально способны усваивать орфографию с использованием различных стратегий. Учащиеся начальных классов обладают потенциальными возможностями овладения адекватными когнитивными схемами, обеспечивающими максимальную результативность орфографических действий (в этом смысле особенности когнитивных схем можно считать процессуально-результативной характеристикой).

Абсолютно все младшие школьники в той или иной степени способны к интуитивной орфографической грамотности, то есть обладают орфографическим чутьем. Так, например, в трех вторых классах (1–4) с различным уровнем орфографической грамотности (2 ош./чел.; 3,4 ош./чел; 6 ош./чел.) практически совпало среднее количество ошибок на неизученные орфограммы (2,4 ош./чел.; 2,4 ош./чел; 2,6 ош./чел. соответственно). Ни в одном из экспериментальных классов не оказалось ребенка, который допустил бы ошибки во всех словах с неизученными орфограммами.

Таким образом, индивидуальное своеобразие стратегий, по нашему мнению, заключается в степени осознания потребности в знаниях об орфографических ситуациях (в наличии предпосылок для становления рефлексивности орфографических действий), в уровне владения орфографическими обобщениями (в особенностях когнитивных схем) и в способности к интуитивной орфографической грамотности. Основным компонентом стратегий, определяющим меру выраженности остальных компонентов, являются особенности когнитивных схем. Именно этот компонент в большей мере зависит от условий обучения. Овладение адекватными когнитивными схемами способствует становлению рефлексивности орфографических действий и развитию способности к интуитивной орфографической грамотности.

На следующем этапе констатирующего эксперимента определялись когнитивные предпосылки формирования

стратегий овладения орфографией в начальной школе.

Описывая иерархию индивидуальных познавательных стилей, М. А. Холодная отмечает, что «каждый последующий уровень стилевого поведения «вырастает» и раскрывается в своем многообразии на основе формирования механизмов стилевого поведения предшествующего уровня». К познавательным стилям первого уровня автор относит стили кодирования информации. В свою очередь, мера сформированности и сбалансированности основных способов кодирования информации предопределяет индивидуальный профиль когнитивных стилей[16].

В числе базовых выделяют такие способы кодирования информации, как наглядно-образный и вербально-логический. Преимущественное использование одного из них связано с преобладающей активностью первой или второй сигнальной системы, описанных И. П. Павловым. Многие данные о функциональной специализации полушарий головного мозга позволяют соотнести концепцию И. П. Павлова о двух сигнальных системах с особенностями работы левого и правого полушарий и с «распределением» ролей, существующих в их совместной деятельности. Известно, что речевые зоны располагаются в левом полушарии, поэтому оно отвечает за вербально-логическое мышление. Это полушарие называют также аналитическим, классификационным, алгоритмическим, последовательным, индуктивным. За наглядно-образное мышление отвечает правое полушарие, и его характеризуют как «целостное, синтетическое, параллельное (одновременное, а не последовательное, дедуктивное, интуитивное»[17].

Поскольку и наглядная (образная), и вербальная (словесная) информации могут восприниматься в разных модальностях (с помощью различных каналов восприятия), в характеристике индивидуально-своеобразного способа (стиля) кодирования информации, по нашему мнению, должны быть учтены два параметра: 1) преобладание вербального либо образного компонента; 2) доминирующая модальность (зрительная, слуховая, кинестетическая).

В ходе констатирующего эксперимента у младших школьников выявлялись особенности стиля кодирования информации и возможности усвоения орфографии учащимися с разными стилями. Из табл. 4 видно, что около 1/3 обследованных учащихся (29%) продемонстрировали преобладание образного компонента в стиле кодирования информации, более 2/3 (71%) — преобладание вербального компонента. В каждой из этих групп были выделены четыре подгруппы с учетом различных вариантов соотношения образных и вербальных компонентов и доминирующей модальности восприятия. Прежде всего, следует отметить тот факт, что высоких показателей орфографической грамотности способны достигать учащиеся практически всех подгрупп. Следовательно, эффективными могут быть стратегии овладения орфографией, различные с точки зрения когнитивных предпосылок их формирования.

Самыми многочисленными являются подгруппы с преобладанием вербального компонента и доминирующей зрительной и кинестетической модальностью в стиле кодирования информации. Указанные варианты сочетания можно признать наиболее благоприятными для успешного овладения орфографией: в данных подгруппах оказалось максимальное количество учащихся, не допустивших ошибок в диктанте или допустивших не более одной ошибки (92% и 78% от числа школьников каждой подгруппы соответственно).

Таблица 4

Стили кодирования информации и орфографическая грамотность младших школьников

Параметры стиля кодирования информации	I группа: с преобладанием **вербального** компонента (71%)				II группа: с преобладанием **образного** компонента (29%)			
	зрит.	**слух.**	**ки-нест.**	**смеш.**	**зрит.**	**слух.**	**ки-нест.**	**смеш.**
Кол-во учащихся (процент от общего кол-ва обследованных)	14	11	22	23	6	2	8	13
Кол-во учащихся с высокими показателями орфографической грамотности (процент от кол-ва учащихся в **подгруппе)**	92	33	78	55	40	50	43	54

Сопоставление количества учащихся с высокими показателями орфографической грамотности в первой и второй группах показывает, что младшие школьники с преобладанием вербального компонента в стиле кодирования информации чаще овладевают орфографическими действиями более успешно. Можно предположить, что решающим фактором, определяющим результативность овладения орфографией учащимися данной группы, являются условия обучения, которые, по мнению целого ряда исследователей (В. Д. Еремеевой, Т. П. Хризман, М. А. Холодной, И. А. Колесниковой и др.), в большей степени ориентированы на учащихся с преобладанием вербального компонента в стиле кодирования информации.

Обращает на себя внимание тот факт, что в группе учащихся с преобладанием вербального компонента и доминированием слуховой модальности в стиле кодирования информации меньше всего учащихся с высокими показателями орфографической грамотности (33%). Наблюдения за деятельностью учителей и учащихся на уроках, анкетирование учителей позволяют выделить две причины подобного явления. Во-первых, основную часть информации в процессе обучения орфографии младшие школьники получают в условиях зрительного восприятия; во-вторых, признаки орфограмм, которые могут быть восприняты на слух, не становятся на уроках предметом анализа и усвоения.

Таким образом, в наименее благоприятных условиях оказываются учащиеся из группы с преобладанием образного компонента и аудиалы с преобладанием вербального компонента. Поэтому представляется целесообразным методы обучения орфографии привести в соответствие как с особенностями стилей кодирования информации учащихся различных групп, так и со спецификой орфографического материала (характером признаков орфограмм).

Важность правильного выбора модальности, в которой предъявляется учебный материал, отмечается в исследовании И. А. Колесниковой: «Одно и то же образовательное содержание мо-

жет быть закодировано с помощью различных знаковых систем. Точность выбора педагогом языка информационного взаимодействия (модальности) во многом предопределяет успех обучения (воспитания)»[18]. Исходное содержание информации, по мнению И. А. Колесниковой, может быть искажено или вообще не будет восприниматься в силу неразвитости того канала, через который педагог делает попытку ее ввести[19].

На втором уровне стилевого поведения, по мнению М. А. Холодной, находятся стили переработки информации, или когнитивные стили. Среди всех когнитивных стилей, описанных в литературе, наиболее актуальным для данного исследования представляется стиль «импульсивность-рефлексивность» (И/Р). Выбор данного когнитивного стиля обусловлен выводами зарубежных и отечественных исследователей о его связи с успешностью обучения. Е. С. Алешина отмечает, что импульсивность-рефлексивность проявляется при выполнении как простых перцептивных, так и сложных мыслительных заданий. Рефлексивные испытуемые, в отличие от импульсивных, точнее воспринимают информацию (цифровой, знаковый, буквенный материал, форму и размер геометрических тел). По наблюдениям зарубежных ученых, импульсивные учащиеся чаще ошибаются при чтении и письме[20].

Для диагностики данного стиля используется методика «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана. Испытуемый должен найти в двух рядах изображений то, которое полностью идентично фигуре-эталону. Изображения отличаются друг от друга лишь мелкими деталями. Показателями импульсивности-рефлексивности являются время первого ответа и общее количество ошибок.

Тестирование учащихся на этапе констатирующего эксперимента проводилось с учетом мнения М. А. Холодной, которая считает, что «при диагностике того или иного когнитивного стиля, получая два противоположных по своим числовым значениям показателя, мы фактически имеем дело с четырьмя субгруппами испытуемых, существенно различающихся по механизмам своего стилевого поведения»[21]. В частности, выявление двух показателей И/Р (скорости первого ответа и количества ошибок) позволяет выделить следующие субгруппы: быстрые-неточные (импульсивные) и быстрые-точные; медленные-точные (рефлексивные) и медленные-неточные[22].

По такому показателю, как когнитивный темп, 1-я и 2-я субгруппы тяготеют к полюсу «импульсивность», а 3-я и 4-я субгруппы — к полюсу «рефлексивность». Но по своим психологическим проявлениям, как отмечает М. А. Холодная, более близкими оказываются испытуемые (например, школьники-подростки) из 1-й и 4-й, 2-й и 3-й субгруппы. Это приводит автора к убеждению, что фактический критерий «расщепления» полюсов данного когнитивного стиля — это показатель «количество ошибок», то есть его интеллектуальная составляющая[23].

При тестировании младших школьников с помощью методики «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана выяснилось, что в числе обследованных учащихся есть представители всех перечисленных субгрупп (табл. 5). Подавляющее большинство учащихся (78%) продемонстрировало импульсивный тип реагирования. Самыми малочисленными оказались группы рефлексивных (4%) и быстрых-точных (6%). Для выявления зависимости результативных и процессуальных характеристик орфографических действий младших школьников от особенностей когнитивного стиля ре-

зультаты теста были соотнесены с данными, полученными при анализе диктанта и письменного опроса учащихся (табл. 5 и 6). Из табл. 5 видно, что наиболее успешными в усвоении орфографии можно считать рефлексивных учащихся: 100% школьников данной группы не допустили ошибок при написании диктанта либо допустили не более одной ошибки. Гораздо менее успешными оказались импульсивные учащиеся: только 17% школьников в этой группе достигли высоких показателей орфографической грамотности. Обращает на себя внимание тот факт, что в группах с наименее продуктивным стилем (медленные-неточные) и наиболее продуктивным стилем (быстрые-точные) практически одинаковое количество учеников имеет высокие показатели орфографической грамотности (64% и 60% соответственно). Можно предположить, что значимыми для овладения орфографией являются оба показателя когнитивного стиля «импульсивность-рефлексивность»: и когнитивный темп, и количество ошибок. Высоких результатов способны достигать не только те, кто не допускает ошибок при выборе рисунка, соответствующего эталону, но и те, кто обдумывает свои действия длительное время.

Для установления связи особенностей когнитивного стиля младших школьников с осознанием потребности в знаниях о признаках орфограмм выяснялось, сколько учеников с теми или иными характеристиками стиля считают, что испытывают сомнения (часто или редко) либо не испытывают сомнений при письме (табл. 6).

Таблица 5

Особенности когнитивного стиля и орфографическая грамотность младших школьников

Характеристики когнитивного стиля	**Импульсивные**	**Медленные-неточные**	**Рефлексивные**	**Быстрые-точные**
Кол-во учащихся в группе (процент от кол-ва обследованных)	78	12	4	6
Кол-во учащихся с высокими показателями орф. грамотности (процент от кол-ва учеников в группе)	**17**	**64**	**100**	**60**

Таблица 6

Особенности когнитивного стиля и необходимость орфографических знаний

Особенности когнитивного стиля	**Субъективная оценка потребности в орфографических знаниях**		
	Сомнения при письме возникают **часто** (%)	Сомнения при письме возникают **редко** (%)	Сомнения при письме **не возникают** (%)
Импульсивные	75	76	76
Быстрые-точные	3,5	3	18
Рефлексивные	3,5	8	—
Медленные-неточные	18	13	6

Из всех данных, представленных в табл. 6, необходимо отметить следующие: 1) в числе тех, кто не сомневается при письме, не оказалось рефлексивных учащихся; 2) в этой же группе — наибольшее количество быстрых-точных учащихся; 3) большая часть медленных-неточных — в группе учащихся, которые испытывают сомнения при письме (часто или редко); 4) большая часть рефлексивных — в группе учащихся, редко сомневающихся при письме.

Перечисленные факты являются косвенным подтверждением наличия связи между когнитивным темпом и сомнениями при письме. Действительно, обдумывание правописания слова увеличивает время решения орфографической задачи. Вероятно, именно по этой причине в третьей группе — большая часть быстрых-точных и нет рефлексивных учащихся.

Анализ результатов констатирующего эксперимента дает возможность сформулировать выводы, которые следует учитывать при разработке содержания и методики экспериментального обучения, направленного на формирование эффективных стратегий овладения орфографией в начальной школе.

1. Младшие школьники способны овладевать орфографией с использованием стратегий, различных по степени эффективности. Максимально эффективными являются стратегии, которые имеют следующие характеристики:

- осознание потребности в орфографических знаниях;
- опора на адекватные когнитивные схемы, включающие как общие, так и конкретные признаки орфограмм и обеспечивающие полноту ориентировочной основы орфографических действий.

Необходимо отметить тесную взаимосвязь данных характеристик и определяющую роль последней. Владение адекватными когнитивными схемами, во-первых, позволяет младшим школьникам обнаруживать те места, где необходимо сомневаться (объективные орфограммы); во-вторых, развивает умение фиксировать свои сомнения при письме (обнаруживать субъективные орфограммы), то есть осознавать необходимость орфографических знаний.

Возникновение сомнений при письме и их фиксацию можно рассматривать как начальный этап формирования рефлексивности орфографических действий. Целенаправленное формирование эффективных стратегий овладения орфографией должно привести к становлению умеренно выраженной рефлексивности, способствующей достижению определенного баланса между осознаваемыми и интуитивными орфографическими действиями.

2. Эффективные стратегии овладения орфографией можно формировать, если процесс обучения строить с учетом когнитивных предпосылок становления этих стратегий. На усвоение орфографии влияют особенности стилей кодирования информации и стилей переработки информации (когнитивных стилей).

3. Выявление у младших школьников особенностей стилей кодирования информации показало, что самыми многочисленными являются группы с преобладанием вербального компонента и доминированием зрительной и кинестетической модальности. Подобное сочетание компонентов оказалось и наиболее благоприятным для овладения орфографией. Менее успешными можно признать аудиалов с преобладанием вербального компонента, хотя в целом

группа с преобладанием вербального компонента является более успешной, чем группа с преобладанием образного компонента. Представляется целесообразным методы и приемы обучения орфографии привести в соответствие с особенностями стилей кодирования информации учащихся двух основных групп и разных подгрупп.

4. Определение особенностей когнитивного стиля «импульсивность-рефлексивность» и их связей с результативными и процессуальными характеристиками орфографических действий убеждает в том, что высоких показателей орфографической грамотности способны достигать учащиеся всех стилевых субгрупп. Однако наибольшее количество таких учащихся — в группе рефлексивных учащихся, а наименьшее — в группе импульсивных. При этом группа рефлексивных учащихся самая малочисленная, тогда как группа импульсивных — самая многочисленная.

Потребность в орфографических знаниях в большей степени испытывают рефлексивные учащиеся и медленные-неточные. Следовательно, когнитивный темп связан со способностью фиксировать собственные сомнения при письме.

Импульсивность, по мнению психологов, можно скорректировать. С этой целью целесообразно использовать обучение последовательности действий с обязательным их проговариванием, целенаправленное формирование адекватных когнитивных схем и навыков орфографического самоконтроля. Можно предположить, что перечисленные виды деятельности будут способствовать относительному замедлению когнитивного темпа у импульсивных учащихся и снижению количества ошибок, повышению точности выполнения действий.

Таким образом, построение процесса обучения орфографии с ориентацией на формирование эффективных стратегий ее усвоения позволит сохранять индивидуальное своеобразие способов познавательной деятельности младших школьников и одновременно «развивать недостающие механизмы стилевого поведения»[24]. Детальная разработка и описание методической модели обучения орфографии, обеспечивающей максимально полную реализацию потенциальных возможностей младших школьников и развитие этого потенциала, — задача следующего этапа исследования.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Рамзаева Т. Г.* Языковое образование и его реализация в программе по русскому языку (2–4 классы одиннадцатилетней школы) // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников: Пособие для студентов факультетов начального обучения и учителей начальных классов / Под общ. ред. Т. Г. Рамзаевой. М., 2003. С. 5.

[2] *Рождественский В. С.* Очерки по истории методики обучения правописанию. М., 1961. С. 317.

[3] *Холодная М. А.* Когнитивные стили: о природе индивидуального ума: Учебное пособие. М., 2002; *Холодная М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб., 2002.

[4] *Либин А. В.* Стилевые особенности познавательных процессов и учебная деятельность // Развитие и диагностика способностей: Коллективная монография / Под ред. В. Н. Дружинина, В. Д. Шадрикова. М., 1991.

[5] *Клаус Г.* Введение в дифференциальную психологию учения: Монография. М., 1987. С. 11.

[6] *Мерлин В. С., Климов Е. А.* Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения // Советская педагогика. 1967. № 4.

[7] *Якиманская И. С.* Технология личностно-ориентированного образования. М., 2000.

[8] Большой толковый психологический словарь / Пер с англ. / Сост. А. Ребер. Т. 2. М., 2003. С. 321.

[9] *Ейгер Г. В., Раппопорт И. А.* Язык и личность: Учебное пособие. Харьков, 1991. С. 65.

[10] *Еремеева В. Д., Хризман Т. П.* Мальчики и девочки — два разных мира. СПб., 2003.

[11] *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов. М., 1995.

[12] *Микушева Н. П.* Рефлексия как необходимое условие развития учащихся в метаметодической модели процесса обучения // Метаметодика: продуктивный диалог предметных методик обучения: Сб. научн. трудов. СПб., 2004. С. 208–209.

[13] *Чуприкова Н. И.* Умственное развитие и обучение. Психологические основы развивающего обучения. М., 1995. С. 13.

[14] *Холодная М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб., 2002. С. 115.

[15] *Чуприкова Н. И.* Умственное развитие и обучение. Психологические основы развивающего обучения. М., 1995. С. 23.

[16] *Холодная М. А.* Когнитивные стили: О природе индивидуального ума: Учебное пособие. М., 2002. С. 248.

[17] *Еремеева В. Д., Хризман Т. П.* Мальчики и девочки — два разных мира. СПб., 2003. С. 39.

[18] *Колесникова И. А.* Основы технологической культуры педагога: Научно-методическое пособие для системы повышения квалификации работников образования. СПб., 2003. С. 92.

[19] Там же. С. 131.

[20] Когнитивные стили // Тезисы научно-практического семинара / Под ред. В. Колга. Таллин, 1986. С. 124.

[21] *Холодная М. А.* Когнитивные стили: О природе индивидуального ума: Учебное пособие. М., 2002. С. 130.

[22] Там же. С. 142.

[23] Там же. С. 143.

[24] Там же.

L. Savelieva

STRATEGIES OF SPELLING SKILLS ACQUISITION AT A PRIMARY SCHOOL AND THE COGNITIVE BACKGROUND

The summary of experimental results is presented. The experiment was carried out within the framework of research into the native language acquisition in primary school. An attempt is made to reveal typological characteristics of the spelling skills acquisition strategies and cognitive prerequisites to their formation. The experimental data analysis makes it possible to state that the properties of information encoding styles and the cognitive styles have an impact on learning orthography. The most effective strategies are those that are aimed at students' awareness of the need for orthographic attainments as well as those based on adequate cognitive schemes providing with the fullness of the reference basis of spelling skills. The objective of the further stage of research is working out the model of teaching orthography that enables the implementation and further development of cognitive potential of students belonging to the primary school age-group.